

**TAMPEREEN YLIOPISTO**

**Opettajan pedagogisen auktoriteetin rakentuminen**  
Näkökulmia auktoriteettiin nykypäivän koulussa

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

Ruut Hanna Emilia Heikinmäki

Huhtikuu 2018

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Ruut Hanna Emilia Heikinmäki: Opettajan pedagogisen auktoriteetin rakentuminen. Näkökulmia auktoriteettiin nykypäivän koulussa.

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 85 sivua, 2 liitesivua

Huhtikuu 2018

---

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää kokeneiden luokanopettajien ja luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä opettajan pedagogisesta auktoriteetista. Tutkimuksessa selvitettiin, millaista on toimiva opettajan auktoriteetti nykypäivän koulussa ja miten konstruktivistinen oppimiskäsitys liittyy käsityksiin opettajan auktoriteettiasemasta. Laajempaa kuvaa antamaan tutkimus esittelee myös yleisemmin opettajan auktoriteetti-asemaa ja sen muutosta suomalaisen kouluhistorian aikana.

Tutkimus on laadullinen tutkimus ja sitä määrittää fenomenografinen tutkimusote, joka tutkii ihmisten käsityksiä. Tutkimuksen aineisto koostuu kuudesta teemahaastattelusta, jotka toteutettiin yksilöhaastatteluilla. Haastateltavista kolme oli kokeneita luokanopettajia ja kolme luokanopettajaopiskelijointa. Kokeneet opettajat työskentelivät tamperelaisissa alakouluissa, ja luokanopettajaopiskelijat kerättiin Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijoina. Tutkittavat valittiin vapaaehtoisuuteen perustuen sekä harkinnanvaraisista otantaa käyttäen.

Aineisto analysoitiin fenomenografisesti, ja sen tuloksena syntyi neljä kuvauskategoriaa, jotka kuvaavat opettajan pedagogista auktoriteettia. Kuvauskategoriat muodostavat tämän tutkimuksen päätulokset. Tutkimus osoitti, että opettajan pedagoginen auktoriteetti koostuu ammattitaidosta ja kokemuksesta, lämpimästä vuorovaikutuksesta, vuorovaikutustilanteiden säätelystä sekä aidosta persoonasta. Jokainen kategoria kuvaa omaa erillistä ja olennaista puolta opettajan pedagogisesta auktoriteetista, eikä niitä voida siksi asettaa tärkeysjärjestykseen tai irrottaa toisistaan. Nykypäivän kouluissa toimiva pedagoginen auktoriteetti perustuu opettajan ja oppilaan väliseen lämpimään vuorovaikutukseen sekä yhteistyöhön. Pedagogiseen auktoriteettiin kuuluu kuitenkin myös opettajan johtajuus sekä kyky kontrolloida ja rajoittaa erilaisia tilanteita. Pedagogisen auktoriteetin perustana ovat opettajan oma ammattitaito ja kokemus sekä opettajan uskallus tehdä työtä aidosti omana itsenään.

Tällä hetkellä vallalla oleva oppimiskäsitys, konstruktivismi näkyi haastateltavien käsityksissä opettajan pedagogisesta auktoriteetista. Nykypäivän opettaja ei ole enää kaikkietävä, ehdoton auktoriteetti. Sen sijaan opettajan tehtävänä on toimia yhdessä oppilaiden kanssa ja heidän lähtökohdistaan käsin. Oppiminen on aktiivista toimintaa, jossa tietoa rakennetaan yhdessä etsien ja tutkien. Nämä näkemykset ovat yhtenäisiä opettajan pedagogisen auktoriteetin sekä konstruktivistisen oppimiskäsityksen kanssa. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ei ota selvästi kantaa opettajan auktoriteetin kontrolloivaan puoleen, joka tämän tutkimuksen mukaan on edelleen tärkeä osa koulujen todellisuutta sekä opettajan auktoriteettia. Konstruktivismi onkin erityisesti opetuksen teoria, jolloin kysymykset opettajan johtoasemasta jäävät vähemmälle huomiolle. Vaikka konstruktivistiset ajatukset usein tähtäävät opettajan kaikkietävyyden ja yksinvaltiuden purkamiseen, eivät ne välttämättä sulje pois opettajan johtoaseman tarvetta. Realistisesti toteutettu konstruktivismi ei kiellä opettajan auktoriteettiasemaa, ja nykypäivän opettaja voi ystävällismielisen sekä osallistavan toiminnan kautta saavuttaa pedagogisen auktoriteettiaseman koululuokassa.

Tutkimus osoitti, että opettajan auktoriteetin perusta on aiempaa enemmän luottamuksellisessa sekä vuorovaikutteisessa opettaja-oppilassuhteessa eikä opettajan yksiselitteisessä johtoasemassa. Auktoriteettia tarvitaan edelleen muun muassa oppilaiden hyvinvoinnin takaamiseksi. Lisäksi auktoriteetin olemassaolo edistää tarkoituksenmukaisen yhteistoiminnan sekä demokraattisen yhteiskunnan arvoja.

Avainsanat: kasvatus, auktoriteetti, pedagoginen auktoriteetti, konstruktivistinen oppimiskäsitys, fenomenografia, fenomenografinen analyysi

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO .....</b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>KASVATUS- JA OPPIMISKÄSITYSTEN MUUTOS.....</b>	<b>7</b>
2.1	KURINPIDOSTA TYÖRAUHAN TAVOITTELUUN.....	7
2.2	KONSTRUKTIVISTINEN OPPIMISKÄSITYS.....	9
2.2.1	<i>Konstruktivismin suhde opettajan auktoriteettiin .....</i>	<i>11</i>
2.2.2	<i>Konstruktivismin ihanne .....</i>	<i>13</i>
<b>3</b>	<b>KASVATUS JA AUKTORITEETTI .....</b>	<b>14</b>
3.1	KASVATUS .....	14
3.2	AUKTORITEETTI.....	16
3.2.1	<i>Autoritääriinen ja auktoritatiivinen auktoriteetti.....</i>	<i>17</i>
3.2.2	<i>Opetustyyliit ja auktoriteetti.....</i>	<i>19</i>
3.3	PEDAGOGINEN AUKTORITEETTI.....	21
3.3.1	<i>Pedagogisen vuorovaikutuksen malli.....</i>	<i>23</i>
3.3.2	<i>Opettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhde .....</i>	<i>25</i>
3.3.3	<i>Opettajan ammatillinen kehittyminen .....</i>	<i>26</i>
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....</b>	<b>28</b>
4.1	TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	29
4.2	AINEISTONKERUU JA KOHDERYHMÄ .....	29
4.3	FENOMENOGRAFINEN TUTKIMUSOTE .....	31
4.4	FENOMENOGRAFINEN AINEISTON ANALYYSI.....	33
<b>5</b>	<b>KÄSITYSRYHMÄT OPETTAJAN PEDAGOGISESTA AUKTORITEETISTA .....</b>	<b>38</b>
5.1	VÄLITTÄMINEN JA KIINNOSTUS.....	39
5.2	OIKEINYMMÄRRETTY JOHTAJUUS .....	41
5.3	LUOTTAMUKSELLINEN VUOROVAIKUTUSSUHDE .....	43
5.4	SOSIAALINEN KONTROLLI .....	45
5.5	OIKEUDENMUKAISUUS JA YMMÄRRYS .....	49
5.6	AMMATTITAITO JA KOKEMUS.....	51
5.7	AITO PERSOONA .....	53
5.8	POSITIIVINEN ILMAPIIRI.....	54
<b>6</b>	<b>PEDAGOGISEN AUKTORITEETIN OSATEKIJÄT.....</b>	<b>56</b>
6.1	KUVAUSKATEGORIOIDEN MUODOSTAMINEN.....	56
6.2	KUVAUSKATEGORIIAT.....	57
6.2.1	<i>Kuvauskategorioiden suhteet toisiinsa.....</i>	<i>58</i>
6.2.2	<i>Kuvauskategorioiden suhde aikaisempaan tutkimukseen .....</i>	<i>61</i>
6.3	KONSTRUKTIVISMI JA OPETTAJAN PEDAGOGINEN AUKTORITEETTI .....	63
<b>7</b>	<b>JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA .....</b>	<b>69</b>
7.1	VASTAAJARYHMIEN EROT JA AMMATILLINEN KEHITYMINEN .....	70
7.2	YHTEISKUNNAN JA AUKTORITEETTIEN MUUTOS.....	72
7.3	TUTKIMUKSEN EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS .....	75
7.4	JATKOTUTKIMUSEHDOTUKSET .....	77
<b>8</b>	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>79</b>

# 1 JOHDANTO

Suomessa on erityisesti 1950–luvulta alkaen tapahtunut useita muutoksia yhteiskunnassamme, kulttuurissamme ja käsityksissämme kasvatuksesta (Harjunen 2002, 140). Näiden asioiden ja käsitysten muutos on vaikuttanut koulussa toimivan opettajan roolin muuttumiseen. Kysymykset auktoriteetista herättävät yleisesti ottaen hämmennystä sekä epäselvyyttä, ja tämä hämmennys ulottuu myös koulumaailmaan (Verene 1999, 26). Opettajan rooli on murroksessa, ja sen myötä opettajan ehdoton auktoriteetti on kyseenalaistettu (Aho 2011, 99–100). Jo useiden vuosien ajan opettajien auktoriteetti on herättänyt paljon yhteiskunnallista keskustelua ja on esimerkiksi katsottu, että koulujen työrauhaongelmat johtuvat opettajan perinteisen auktoriteetin heikkenemisestä (Nuutinen 2000, 177). Julkisessa keskustelussa tulee jatkuvasti esille se, että opettajilla ei ole tarpeeksi työkaluja työrauhan ja hyvän oppimisilmapiirin turvaamiseksi. Nykyisellään suomalaisissa peruskouluissa esiintyy paljon rauhattomuutta ja kiusaamista, joka verottaa sekä oppilaiden oppimista, että opettajien jaksamista (Opettaja-lehti 18.11.2016, 3).

Nykypäivän postmoderni yhteiskunta korostaa yksilöllisyyttä sekä vapautta, ja samalla se kyseenalaistaa sekä murentaa perinteisiä arvoja ja auktoriteetteja (Rantala & Keskinen 2005, 121). Perinteisiksi auktoriteeteiksi voidaan luokitella myös opettajat ja muut kasvattajat. Vaikuttaa kuitenkin siltä, että kasvattajan auktoriteettiaseman heikkenemisestä huolimatta suuri osa kasvatustieteen alan asiantuntijoista edelleen tunnustaa auktoriteetin tarpeen lasten kasvatustilanteissa. Kasvattajan auktoriteettia on perusteltu sekä oikeutettu tavallisesti vetoamalla järkisyihin, sekä arvojen ja moraalien näkökulmiin (Harjunen 2002, 135). Auktoriteetin voidaan katsoa olevan järkevästi perusteltavissa, sillä kaikki yhteistoiminta ja sosiaalinen kontrolli vaativat auktoritatiivisia toimia (Peters 1973, Harjusen 2002, 136–137 mukaan). Lisäksi kasvatuksessa välitämme asioita, joita pidämme oikeana, hyvänä ja kauniina, joten kasvatuksen päämäärät riippuvat näistä tärkeinä pitämistämme arvoista. Niinpä kasvatustieteen ja auktoriteettisuhteessa ovat aina mukana myös kulttuurin ja arvojen välittämisen näkökulmat. (Sajama 1987; Hirsjärvi 1975, Harjusen 2002, 140 mukaan.)

Aikaisemmin tämä kulttuurin sekä arvojen välittäminen ja samalla yhteiskuntaan sosiaalistaminen on ollut kasvatustieteen ydintä ja yhteiskunnan yhtenäisemmän arvopohjan vuoksi yksinkertaisem-

paa. Nykypäivänä pedagogisen ajattelun keskiössä ei ole enää yhtä vahvasti yhteiskuntaan sosiaalistaminen ja tiettyjen arvojen siirtäminen kasvattajalta kasvatettaville. Sen sijaan kasvatuksessa kiinnitetään enemmän huomiota yksilöllisiin prosesseihin. Tämän myötä myös opettaja ja hänen roolinsa kasvatustietoisena aikuisena siirtyy taka-alalle. (Launonen 2000, 259.) Yhteiskunnassa valitsevat uudet ajattelutavat, ja perinteisten auktoriteettien kyseenalaistaminen heijastuu väistämättä myös oppilaiden käyttäytymiseen, jonka takia koulujen työrauhaongelmienkin voidaan nähdä lisääntyneen. (Rantala & Keskinen 2005, 121.)

Aikaisemmin opettaja oli auktoriteetti automaattisesti, yksinkertaisesti asemansa ja ammattinsa puolesta. Nyt auktoriteetti näyttää olevan jotakin, joka pitää ansaita oman toimintansa ja asiantuntemuksensa kautta (Blomberg 2002, 20). Osaltaan tilanteeseen vaikuttavat myös nykypäivän pirstaloituva perhekulttuuri sekä monimuotoistuva kasvatuskulttuuri, joiden myötä hyvin heterogeenisen oppilasryhmän hallinta ja työrauhan ylläpito tulee aiempaa haasteellisemmaksi. Tällöin opettajan on tärkeää löytää ne nykypäivän kouluun sopivat työkalut, joiden avulla hän voi kehittää omaa auktoriteettiasemaansa. (Blomberg 2008, 16.)

Muutokset yhteiskunnassa ovat luonnollisesti vaikuttaneet myös siihen, että auktoriteettierot eri opettajien välillä ovat kasvaneet. Toiset opettajat näyttävät edelleen kykenevän ottamaan paikkansa luokassa auktoriteettina, jota kuunnellaan. Toiset taas eivät siihen pysty. Kirsi Tirrin ja Tapio Puolimatkan (2000, 161) tutkimuksen mukaan suomalaisilla opettajilla on usein puutteita auktoriteetti-asemansa todellisen luonteen ymmärtämisessä. Suomalaiset opettajat ovat usein tiedollisesti hyvin päteviä auktoriteetteja, mutta niin sanottu deonttinen auktoriteetti, joka pitää sisällään esimerkiksi järjestyksen pidon ja sääntöjen noudattamisen, on usein horjuva (Tirri & Puolimatka 2000, 163). Tämän takia opettajat ajautuvat toisinaan toteuttamaan auktoriteettiaan epäjohdonmukaisesti ja turvautuvat esimerkiksi manipuloiiviin keinoihin sekä moraalisesti ongelmallisiin rankaisukeinoihin väärinkäyttäen näin auktoriteettiasemaansa. (Tirri & Puolimatka 2000, 161.) Sosiaalista mediaa onkin kuohuttanut tapauksia, joissa opettaja ei pysty hallitsemaan luokkaansa, ja menettää lopulta malttinsa. Sanomme helposti, että opettajalla ei ollut siis auktoriteettia oppilaisiinsa. Toisaalta opettajan auktoriteettia peräänkuulutetaan, toisaalta sen paikkaa kyseenalaistetaan jatkuvasti. Mitä on siis tämä opettajan auktoriteetti nykypäivän luokassa? Mikä on sen paikka kouluissamme ja miten se voidaan rakentaa? Entä miten mahdollistuu oppiminen, jos opettajalla ei ole auktoriteettia suhteessa oppilaisiinsa? Näistä pohdinnoista lähtevät liikkeelle tämän tutkimuksen teemat.

Tutkimuksessani olen kiinnostunut kokeneiden luokanopettajien sekä luokanopettajaopiskelijoiden auktoriteettikäsitteistä. Tutkin, miten he käsittävät opettajan auktoriteetin ja lopuksi teen myös vertailuja opiskelijoiden ja kokeneiden opettajien vastausten välillä. Tutkimus on laadullinen

tutkimus, jonka aineistonkeruumuotona toimivat haastattelut. Tutkimuksen näkökulma rajautuu pedagogiseen auktoriteettiin, joka voidaan määritellä yleistä auktoriteettia rajatumminkin, ja koskee vain kouluympäristöä sekä opettajan käyttämää auktoriteettia (Harjunen 2002, 115). Keskeistä pedagogiselle auktoriteetille on aito vuorovaikutussuhde ja välittäminen vallanhalun sijaan (ks. Harjunen & Tainio 2005). Niinpä jätän varsinaisen tutkimukseni keskiöstä pois esimerkiksi perinteisemmät, ankaraan kuriin ja vallankäyttöön liittyvät auktoriteettityylit ja pohdin, löytyisikö pedagogisesta auktoriteetista vastaus nykypäivän koulujen auktoriteettitarpeeseen. Tarkastelen työssäni erityisesti pedagogisen auktoriteetin rakentumista opetustilanteissa ja vuorovaikutussuhteissa oppilaisiin. Siten näkökulma rajautuu opettaja-oppilassuhteisiin ja rajaa pois esimerkiksi työyhteisön ja vanhempien määrittämän auktoriteetin opettajalle. Laajempaa kokonaiskuvaa antamaan esittelen tässä tutkimuksessa myös opettajan auktoriteetin muutosta suomalaisen kouluhistorian aikana. Tätä muutosta tarkastellaan erityisesti muuttuvien kasvatus- ja oppimiskäsitysten näkökulmasta. Niinpä olen tässä tutkimuksessa kiinnostunut myös tällä hetkellä vallalla olevan oppimiskäsityksen, konstruktivismin suhteesta opettajan pedagogiseen auktoriteettiin.

Tämän tutkimuksen tarkoitus on kuvata ja ymmärtää kokeneiden luokanopettajien sekä opettajaksi aikovien auktoriteettikäsityksiä. Tutkimuksen tarkoitus on toimia tekijälleen syväluotaavana oppimiskokemuksena ja selventää tutkimuksen tekemiseen liittyviä asioita. Tutkimus on merkittävä, sillä se antaa tietoa siitä, miten kokeneet ja tulevat opettajat käsittävät pedagogisen auktoriteetin. Tutkimus syventää jo olemassa olevia tutkimuksia aiheesta, ja sillä on käytännön merkitystä opettajina työskenteleville oman ajattelun ja käsitysten tiedostamisen lähtökohdaksi. Tutkimus on merkittävä myös siksi, että se antaa kuvaa opettajan roolin muutoksesta ja nykypäivän oppimiskäsitysten vaikutuksesta opettajan auktoriteettiin. Tämä antaa työkaluja pohtia vallalla olevien käsitysten ja aatteiden vahvuuksia sekä kehittämiskohteita opettajan roolin näkökulmasta. Samoin voidaan pohtia, miten opettajan ammattitaito ja kokemus vaikuttavat opettajan auktoriteettiasemaan ja sen rakentamiseen. Opettajan työhön sekä toimintaan vaikuttavat muun muassa hänen koulutuksensa, persoonansa, uravaiheensa, ammatillinen kehityksensä sekä hänen omaksumansa oppimis- ja ihmiskäsitykset (Määttä & Uusiautti 2012, 23.) Siksi on mielenkiintoista lähestyä eri elämäntilanteissa ja -vaiheissa olevia luokanopettajia ja kuulla heidän käsityksiään paljon puhuttavasta aiheesta. Tutkimuksen loppupuolella pohdin näiden kahden eri vastaajaryhmän välisiä painotuseroja ja suhteutan näitä eroja ammatillisen urakehityksen kontekstiin.

## 2 KASVATUS- JA OPPIMISKÄSITYSTEN MUUTOS

Tässä luvussa käyn lyhyesti läpi koulujen kasvatuskäsitysten ja opettajan auktoriteetin historiaa. Sen jälkeen esittelen nykyään vallalla olevan oppimiskäsityksen, konstruktivismin. Nämä näkemykset kasvatuksesta ja opetuksesta ovat keskeisiä opettajan rooliin vaikuttavia tekijöitä ja määrittävät opettajan asemaa sekä auktoriteettia koulussa. Asenteet ja tavat suhtautua opettajan harjoittamaan valankäyttöön vaihtelevat sen mukaan, millaiset kasvatusihanteet ovat kulloinkin vallalla (Eväsoja & Keskinen 2005, 13). Jotta voisimme ymmärtää sitä, missä olemme tänä päivänä, on hyödyllistä katsoa ajassa taaksepäin ja rakentaa kokonaiskuvaa siitä, miten opettajan rooli on kehittynyt suomalaisen kouluhistorian aikana.

### 2.1 *Kurinpidosta työrauhan tavoitteluun*

1800-luvun lopun Suomessa kuri oli kasvatuksen ydin. Kasvatus itsessään tarkoitti kurin toimeenpanoa ja sitä, että ilman kuria ei ollut kasvatustakaan. Kurin tuli olla ehdotonta, eikä sen kyseenalaistamisen kuulunut tulla oppilaan mieleenkään. (Ojakangas 1998, 35–36.) Kasvatuksen perimmäisenä tarkoituksena oli siveellinen kehitys ja tämä päämäärä saavutettiin vain ankaralla kurilla (Ojakangas 1998, 36). Totteleminen oli sokeaa ja voidaankin ajatella kasvatuksessa pitkälti toteutuneen autoritaarisen kasvatuksen. Autoritaarinen kasvattaja kontrolloi kasvatettavien käytöstä, edellyttää omaan tahtoonsa mukautumista, eikä keskustele tai perustele toimintaansa. Olennaista autoritaarisuudessa on kasvattajan valta. (Baumrind 1966, 860.)

Toisaalta, vaikka kuri oli ankaraa, se ei kuitenkaan ollut mielivaltaista, vaan opettajan valta johtui omien määräyksiensä sijaan koulun objektiivisesta järjestyksestä, jonka alaisena opettaja itsekin toimi (Cleve 1886, 295). Opettaja oli siis itsessään kiistaton auktoriteetti asemansa ja koulutuksensa myötä. Tottelemattomuutta seurasi rangaistus, joka saattoi olla sanaton, sanallinen tai fyysinen (Cleve 1886, 315–316). Tiukasta kurista huolimatta rangaistuksia pyrittiin antamaan vain äärimmäisissä tilanteissa ja pitämään aina jotakin mahdollisimman pelottavaa rankaisukeinoja ainoas-

taan pelotteena, jolloin pelkkä rangaistuksella uhkaaminen riittäisi epätoivotun käytöksen loppumiseen (Cleve 1886, 331). Myöhemmin 1800– ja 1900– lukujen taitteessa koulujen antamista fyysisistä rangaistuksista luovuttiin hiljalleen kaikissa suomalaisissa kouluissa (Ojakangas 1998, 62).

1900– luvun puoliväliin tultaessa tiukka kuri alettiin nähdä vanhanaikaisena, ja ryhdyttiin sen sijaan puhumaan työrauhasta. Kun aikaisemmin kuri oli nähty synonyymina kasvatukselle, työrauha nähtiin nyt vain kasvatuksen yhtenä edellytyksenä. (Ojakangas 1998, 110). Järjestyksen häiriintymistä ei enää nähty kurittomuutena, vaan luonnollisena ja lapsuuteen toisinaan kuuluvana ilmiönä. Järjestystä ja kuria tarvittiin edelleen, mutta ne eivät olleet enää niin ehdottomassa asemassa kuin aikaisemmin. (Ojakangas 1998, 110–111.) Siveyteen kasvattaminen ja lapsen ojentaminen oikeaan suuntaan ei ollutkaan enää kasvatuksen ydintehtävä, vaan sen sijaan lapsuus itsessään alettiin nähdä luonnollisena, ja kasvattajan tuli ennemminkin mukautua luonnollisuuden mukaan sekä välttää kaikenlaista pakottamista mahdollisimman paljon (Salomaa 1943, Ojakankaan 1998, 115 mukaan).

Mika Ojakangas (1998, 292–293) toteaa, että modernissa kasvatuksessa auktoriteetti ei voi olla enää aiemmin kuvattu perinteinen auktoriteetti, joka edellytti ehdotonta tottelemista. Edelleenkin lapsi tarvitsee auktoriteettia kasvaakseen, mutta auktoriteetin olemus näyttäytyy uudella tavalla. Nykypäivän auktoriteetti perustuu lapsuuden tuntemiseen, eikä enää luonnollisen ja siveellisen määrittämiseen, kuten aikaisemmin. Muutokset kasvatuskäytännöissä merkitsevät muutosta myös kouluille ja opettajille. Nykypäivään tultaessa opettajan persoonallinen auktoriteetti merkitsee aiempaa enemmän auktoriteetin ja järjestyksen muodostumiselle. Opettajan muodollinen auktoriteetti on karissut nykypäivän yhteiskunnassa ja siksi tarvitaan enemmän henkilökohtaista karismaa vaikutusmahdollisuuksien takaamiseksi. (Launonen 2000, 264.) Perinteinen kasvattajan auktoriteetti nähdään vanhanaikaisena, ja sen sijaan opetuksessa keskitytään itseohjautuvuuteen ja opettajan roolina on oppimisen ohjaaminen (Vuorikoski 2003, 30). Opettajan täytyy siis omalla persoonallisuudellaan, kyvyillään ja toimillaan tuottaa auktoriteetti, joka ennen tuli itsestään selvänä lisänä opettajan ammatin myötä eikä riippunut opettajan persoonallisuudesta tai kyvykkyydestä (Zieche 1992, 165; 168). Siksi myöskään järjestys ja työrauha eivät tule enää itsestään, vaan ne pitää tietoisesti rakentaa luokkaan vuorovaikutussuhteessa oppilaiden kanssa.



## 2.2 *Konstruktivistinen oppimiskäsitys*

Kasvatuskäsityksien lisäksi yhteiskunnassa vallitsevat oppimiskäsitykset kunakin aikakautena vaikuttavat opettajan auktoriteettiin oppimiskäsityksessä opettajalle määritetyn roolin kautta. Kaiken järjestelmällisen opettamisen ja opiskelun taustalla on käsitys siitä, miten opitaan ja millainen oppimistapahtuman luonne pohjimmiltaan on. Nämä oppimiskäsitykset koostuvat yleensä useista tekijöistä kuten asenteista, arvoista ja olettamuksista liittyen siihen, miten oppimisprosessi rakentuu ja etenee. Oppimiskäsitysten muotoutumiseen vaikuttavat muun muassa yhteiskunnalliset perinteet, odotukset joita yhteiskunnassa kunakin aikakautena koulutukselle asetetaan, tutkimuksen teorit sekä se, miten inhimillinen tieto ja psyykkiset prosessit nähdään rakentuviksi. (Rauste von Wright, von Wright & Soini 2003, 139–140.)

Tällä hetkellä keskeisessä asemassa opetusta koskevassa keskustelussa vaikuttaa konstruktivismi. Konstruktivismiin juuret löytyvät pohjimmiltaan jo 1700-luvun lopulta, jolloin konstruktivististen suuntausten perusideoita on alkanut esiintyä pedagogisissa ajattelutavoissa ensimmäisen kerran. Silti varsinainen konstruktivistinen suunnanmuutos näyttää alkaneen vasta 1980-luvun lopulla. (Siljander 2015, 217.) Konstruktivistiset suuntaukset olivat seurausta aikaisemmin vallalla olleille behaviorismille sekä kognitivismille. 2000-luvulta alkaen erilaiset pedagogiset sovellukset ovat keskeisesti saaneet vaikutteita konstruktivismista. Tämä näkyy erityisesti käsityksissä tiedosta, oppimisesta ja sosiaalisesta vuorovaikutuksesta. (Siljander 2015, 218.) Konstruktivismi voidaankin nähdä vastakkaisena käsityksenä behavioristiselle oppimiskäsitykselle. Behaviorismissa oppiminen nähdään ulkoisten ärsykkeiden välittymisenä ihmismieleen. Niinpä behaviorismissa oppimisen ulkoinen säätely tulee tärkeäksi, sillä oppijalla ei ole niitä sisäsyntyisiä rakenteita, jotka ohjaisivat oppimista. (Siljander 2015, 224–225.)

Konstruktivismiin määrittelystä ja yhtenäisestä käsittämisestä tekee hankalaa se, että konstruktivismia on monenlaista. Niinpä ei voida sanoa, että on olemassa yksi ainut konstruktivistinen oppimisteoria. (Tynjälä, Heikkinen & Huttunen 2005, 37.) Erilaisista näkökulmista huolimatta konstruktivistista ajattelua noudattavat pedagogiset ratkaisut toistavat tiettyjä yhtenäisiä ajatuksia. Oppilas on oppimisprosessissa aktiivinen tekijä, ja opettajan rooli muuttuu perinteisestä tiedon siirtäjästä oppimisen ohjaajaksi. Ohjaamisen lisäksi opettajan on osattava luoda sopivia oppimisympäristöjä oppimisen mahdollistumiseksi sekä opiskelijoiden itseohjautuvuuden lisäämiseksi. (Tynjälä ym. 2005, 38–39.) Viime vuosina konstruktivismi on siirtynyt koko ajan lähemmäs sosiokonstruktivistisia teorioita, jotka painottavat erityisesti tiedonmuodostuksen yhteisöllisyyttä sekä sosiaalisia ja kulttuurisia puolia (Siljander 2015, 218–219).

Konstruktivistinen oppimiskäsitys nojaa käsitykseen siitä, että ihminen itse rakentaa ja luo todellisuuttaan. Niinpä ei ole yhtä ainoaa oikeaa tapaa käsitteellistää todellisuutta. Konstruktivistinen lähestymistapa pohjautuu länsimaiseen kasvatukseen ja sen yhteen perusihanteeseen: älylliseen vapauteen. (Puolimatka 2002, 21.) Keskeisiä tekijöitä tässä älyllisen vapauden rakentamisessa ovat jatkuva kyseenalaistaminen ja epäily, joiden myötä jokainen rakentaa omaa todellisuuttaan ja löytää uusia ratkaisuja. (Puolimatka 2002, 22.) Konstruktivistisen oppimiskäsityksen näkökulmasta oppiminen ei siis ole passiivista tiedon vastaanottamista vaan opiskelijan omaa aktiivista, tietoa rakentavaa toimintaa. Niinpä opettaminenkaan ei ole enää tiedon siirtämistä vaan oppimisprosessin ja tiedon rakentamisen ohjausta. Opettajan rooli muuttuu enemmän tiedon esittäjästä hedelmällisten oppimistilanteiden järjestäjäksi. (Siljander 2014, 234; Tynjälä 1999, 61.) Ajatuksena on, että kun oppilaille annetaan enemmän aktiivista roolia, oppimisesta tulee heille henkilökohtaisesti merkittävämpää, ja keskiössä on opettajan yksinvaltiuden sijaan demokratia. Tämä taas opettaa oppilaille luokassa toimimisen lisäksi toimimista demokraattisessa yhteiskunnassa. (Nordgren 2003, 56.) Käyttäytymisen ja taitojen opettamisen sijaan konstruktivismin keskiössä ovat kognitiivinen kehitys sekä syvään ymmärtämiseen tähtäävä oppiminen.

Oppimista itseään ei konstruktivismissa nähdä lineaarisena prosessina, vaan kyse on kompleksisesta, monitahoisesta tapahtumasta. (Fosnot & Perry 2004, 10–11.) Ernst von Glasersfeld (2004) muistuttaa, että liian usein opetusmenetelmänä käytetään perinteistä mallia, jossa opettaja antaa valmiiksi käsitellyn tietoaiteksen oppilaiden ulottuville, josta nämä vain poimivat annetun materiaalin itselleen. Jos kuitenkin halutaan todella innostaa ja tarjota virikkeellistä oppimista, ei tietoa voida pitää ulkopuolella olevana; se on jokaisen ihmisen mielessä ja rakentuu ihmisen omassa kokemusmaailmassa. (Glasersfeld 2004, 5.) Konstruktivistinen oppimiskäsitys on luettavissa myös Perusopetuksen opetussuunnitelmasta, jossa oppiminen nähdään vuorovaikutteisena tapahtumana, jonka keskiössä ovat oppilaan oma kiinnostus sekä motivaatio, ja jossa opettaja toimii oppimisen ohjaajana (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 17).

Siljander (2015, 242) toteaa, että konstruktivististen teorioiden pedagogisia sovelluksia voitaneen kritisoida esimerkiksi siitä, että oppijoille peräänkuulutettu itsesääätelyn käsite jää lopulta liian hämäräksi. Niinpä sen pohjalta ei voida johdonmukaisesti päätellä opetusta koskevia seurauksia. Toisaalta konstruktivistiset teoriat eivät pyrikään lähtökohtaisesti olemaan opetuksen teorioita. Sen sijaan konstruktivismi on oppimisen teoria (Fosnot 2005). Oppimisen teoriaksi konstruktivismin luokittelee lopulta myös Marja-Liisa Järvinen (2011), joka väitöskirjassaan tutkii omaa opettajuuttaan ja konstruktivistista opetuskokeiluaan alkuopetusluokissa. Järvinen toteaa, että yleisesti ottaen konstruktivistisen oppimiskäsityksen näkemykset opetuksen järjestämisestä voidaan soveltaa hyvin koulun opetustapahtumaan. Konstruktivistinen oppimiskäsitys tukee muun muassa lapsen kasvua

toimijaksi, yhteistyön lisääntymistä sekä synnyttää motivaatiota oppimiskysymysten kautta. (Järvinen 2011, 228.) Toisaalta Järvinen toteaa, että konstruktivismi moninaisine eri näkemyksineen saattaa helposti myös vaikuttaa liian hataralta ja epäselvältä koulumaailman todellisuudessa työskentelevälle opettajalle. Käsitys tarjoaa nimittäin paljon periaatteita, mutta ei varsinaisia välineitä näiden periaatteiden toteuttamiselle. Järvisen tutkimuksessa todetaan, että suurin muutos verrattuna aiemmin käytettyyn opetustyyliin näkyi siinä, että oppilaat näyttivät ottavan opiskeltavan asian oman toimintansa osaksi, joka näytti opettajasta mielekkäältä tekemiseltä. Toisaalta oppilaista ei kasvanut itseohjautuvia, oman opiskelukysymyksen omaavia opiskelijoita, jotka konstruktivismin ajatukseen olennaisesti kuuluvat. (Järvinen 2011, 228–229.)

### 2.2.1 Konstruktivismin suhde opettajan auktoriteettiin

Tapio Puolimatka (2002) tarttuu kirjassaan konstruktivistisen oppimiskäsityksen vaikutukseen opettajan auktoriteettiasemaa koskien. Puolimatka kritisoi konstruktivistista oppimiskäsitystä siitä, että sen suhde auktoriteettiin on epäselvä. Konstruktivismia voidaan tulkita ja toteuttaa hieman eri tavoin sen mukaan, miten ehdottomana sen rooli nähdään. Esimerkiksi radikaali konstruktivismi torjuu opettajan auktoriteetin ja vallankäytön tarpeen kokonaan, koska sen mukaan ei ole mahdollista saada luotettavaa tietoa todellisuudesta. Niinpä opettajankin pyrkimys siirtää tietoa oppilaille auktoriteettiasemaansa käyttäen on kyseenalaista. (Puolimatka 2002, 243.) Maltillinen konstruktivismi taas ei ota selvästi kantaa siihen, pitäisikö opettajan käyttää ohjaavaa valtaa avoimesti vai ei. Näkemykset ovat Puolimatkan esittämän kritiikin mukaan epärealistisia, sillä auktoriteetin tarve nousee todellisuuden vaatimuksista. (Puolimatka 2002, 246.)

Puolimatkan mukaan tosiasiat eivät tue käsitystä siitä, että lapsi kehittyisi parhaiten ilman ohjausta huolimatta siitä, että lapsen oma aktiivisuus ja uteliaisuus ovatkin keskeisiä voimavaroja oppimista ajatellen. Niinpä opettajan käyttämä auktoriteetti voidaan perustella tarkoituksenmukaiseksi. (Puolimatka 1997, 273.) Samoilla linjoilla liikkuu myös Cornel Hamn (1989, Hytösen 2007, 69 mukaan) joka toteaa, että vapauden ihannoiti johtaa kasvattajat joskus uskomaan, että lapsi tarvitsee kasvaakseen mahdollisimman paljon vapautta. Tämä uskomus on kuitenkin ristiriidassa muun muassa koululaitoksissa ilmeneville työrauhaongelmille. Useat teoreetikot katsovatkin, että tämä ihannoitu vapaus voidaan saavuttaa vain hyväksymällä ensin vapauteen liittyvä vastuu. Tämä taas saavutetaan vain kasvatuksella, johon liittyy olennaisesti myös auktoriteetti.

Puolimatka toteaa, että opetustilanteiden toimimiseksi on välttämätöntä, että mukana ovat myös auktoriteetti ja vallankäyttö (Puolimatka 2002, 246). Niinpä realistinen konstruktivismi voidaan

nähdä kriittistä tarkastelua kestävimpana konstruktivismin muotona. Realistinen konstruktivismi näkee oppilaan aktiivisena tiedonrakentajana, mutta ei hylkää ajatusta siitä, että hän tarvitsee oppiaksseen myös ohjausta. (Puolimatka 1997, 272.) Myös Harjunen (2010, 273) toteaa, että jokainen koululuokka tarvitsee auktoriteetin, joka johtaa luokkaa. Samalla hän perustaa ajatuksen Puolimatkan tavoin koko demokraattiseen yhteiskuntaan ja esittää, että myös jokaisessa demokraattisessa yhteisössä on oltava johtaja yhteistoiminnan mahdollistumiseksi. Johtajan ja auktoriteetin olemassaolo ei siis automaattisesti sulje pois toimivaa ja oikeudenmukaista demokratiaa.

Kiinnostavaa on, että Puolimatkan kannanottojen lisäksi näyttää olevan varsin vähän julkaisuja koskien nimenomaan opettajan auktoriteettia ja vallankäyttöä konstruktivistisen oppimiskäsityksen yhteydessä. Joitakin aihetta sivuavia mainintoja kuitenkin löytyy. Esimerkiksi Xin Liu Gale (1996) kirjoittaa muun muassa kulttuurinmuutoksen ja muiden oppimiskäsitysten ohella konstruktivismin vaikutuksesta opettajan auktoriteettiin. Hän toteaa, että perinteisestä opettajajohtoisesta auktoriteetista on siirryttävä kohti oppilaslähtöisempiä toteutustapoja (Gale 1996, 27), jossa olennaista ei ole enää opettajan yksinvaltius tiedon saralla. Sen sijaan tulisi suuntautua kohti tietoyhteisöjä, joissa opettaja ja oppilaat työskentelevät ja rakentavat tietoa yhdessä. (Gale 1996, 22.) Toisaalta julkaisun kontekstina toimivat korkeakoulujen opinnot, ja auktoriteettia käsitellään lähinnä tiedon näkökulmasta. Opettaja ei siis voi olla enää ainoa auktoriteetti tiedon saralla. Näkökulmasta on kuitenkin rajattu pois auktoriteetti, jota tarvitaan esimerkiksi ryhmänhallinnan ja yhteistoiminnan edistämiseksi. Korkeakouluissa tämä tietysti onkin toisarvoisessa asemassa opiskelijoiden osatessa jo itse asemoida itsensä suhteessa ryhmään ja toisiin ihmisiin.

Mordechai Gordon (2009) pohtii artikkelissaan yleisimpiä väärinymmärryksiä ja väärinkäytöksiä, joita konstruktivismin nimissä tehdään ja toisaalta tekee huomioita siitä, mikä lopulta on toimivaa ja tehokasta konstruktivistista opetusta. Gordon (2009, 738–739) toteaa, että yksi yleisimpiä väärinymmärryksiä on rinnastaa konstruktivismi suoraan oppilaskeskeiseen opetustapaan. Konstruktivismi nähdään helposti opettajajohtoisen opetuksen vastakohtana ja sekoitetaan toisinaan muun muassa kasvatusajattelija Jean-Jaques Rousseau'n kasvatusnäkemys, joiden mukaan aikuisen tulisi puuttua lapsen luontaiseen kasvuun mahdollisimman vähän. Todellisuudessa konstruktivistisissa on Gordonin mukaan kyse siitä, että opettaja- ja oppilasjohtoinen oppiminen ovat tasapainossa. Konstruktivistinen oppiminen vaatii aktiivisen opettajan roolin, johon toisinaan kuuluu myös perinteisempää formaalia opetusta. Näiden ajatusten pohjalta voidaan nähdä, että ainakaan kaikki konstruktivismin suuntauksot eivät pyri purkamaan perinteistä opettajajohtoisuutta kokonaan pois eivätkä vaadi opettajan täydellistä häivyttämistä taustalle niin opetus- kuin ryhmänhallintatilanteisiin.

## 2.2.2 Konstruktivismin ihanne

Konstruktivistisesta oppimisesta löytyy paljon tutkimuksia sekä artikkeleita, ja usein ne painottuvat juuri oppimisen kontekstiin. Silti, kun puhutaan oppimisesta, on puhuttava myös opettamisesta sekä opettajan roolista. Konstruktivististen suuntausten mukaan opettaja muuttuu tiedon jakajasta oppimistilanteiden ohjaajaksi ja oppimisympäristöjen järjestäjäksi. Konstruktivistista oppimista kuvailaan muun muassa opettajan ja oppilaiden yhteiseksi tutkimusmatkaksi, työpajoiksi sekä vuorovaikutustilanteiksi, joissa opettaja ja oppilaat jatkuvassa vuorovaikutuksessa tutkivat eri ilmiöitä ja asettavat oppimiselle päämääriä kiinnostavien kysymysten kautta. (Fosnot 2005.) Nämä ajatukset toistuvat lähes kaikissa konstruktivistista oppimiskäsitystä käsittelevissä teksteissä.

Kriittisesti tarkasteltuna kuvaus vaikuttaa kuitenkin hieman idealistiselta. Koulujen todellisuus on nimittäin usein paljon muutakin. Mitä tapahtuu, kun oppilaat eivät haluakaan opiskella tai kieltäytyvät yhteistyöstä? Miten oppiminen ja yhdessä tutkiminen mahdollistuu, jos yhteistoiminta itessään synnyttää merkittäviä ongelmia? Kuinka opettaja voi taustalta ohjata kaikkea niin, että oppiminen mahdollistuu sekä on tehokasta kaikille osapuolille? Konstruktivistisen oppimisen toteutuminen edellyttää oppilaan aktiivisuutta sekä omaa kiinnostusta ja halua oppia uusia asioita. Samoin se edellyttää toimivaa järjestystä luokassa sekä hyviä yhteistoiminnan taitoja kaikilta. Toimiessaan tämä onkin varmasti ihanteellinen tapa oppia. Haasteeksi muodostuu se, että useassa luokkahuoneessa nämä ihanteet eivät toteudu, ja oppilaiden motivaation tai luokan sosiaalisen ilmapiirin vajuudet voivat nousta yhteisen ja aktiivisen oppimisen esteeksi. Lisäksi innostuneeseen ja itseohjautuvaan oppimiseen päästäkseen oppilaat tarvitsevat usein paljon opettajajohtoisuutta. Monessa luokassa opettajalla ei kuitenkaan enää ole auktoriteettia, joka edesauttaisi oppilaiden saamista mukaan työskentelyyn. Konstruktivistinen oppiminen vaikuttaa parhaimmillaan hienolta seikkailulta uuden oppimiseen ja löytämiseen. Koska koulujen todellisuus on kuitenkin monesti kaukana eri puolilta tulevista ihanteista ja tavoitteista, jää jäljelle myös paljon kysymyksiä muun muassa siitä, millainen todellisuudessa on toimivin opettajan rooli koululuokassa.

# 3 KASVATUS JA AUKTORITEETTI

Tutkimuksessani en niinkään nojaudu mihinkään yhteen teoriaan, vaan sen sijaan pyrin kokoamaan yleiskuvaa aikaisemmasta tutkimuksesta ja määritelmistä koskien auktoriteettia sekä pedagogista auktoriteettia. Tässä luvussa pohdin ensin hieman kasvatuksen käsitettä ja tarkoitusta, sillä kysymykset kasvatuksesta liittyvät olennaisesti myös auktoriteetin käsitteeseen. Sitten esittelen muutamia keskeisimpiä auktoriteetin määritelmiä. Tämän jälkeen kohdistan katseen pedagogiseen auktoriteettiin, joka toimii tämän tutkimuksen näkökulmana.

## 3.1 *Kasvatus*

Kun puhutaan auktoriteetista ja sen tarpeesta tai tarpeettomuudesta, on osaltaan kyse siitä, mikä nähdään kasvatuksen tehtäväksi ja päämääräksi. Kaksi suurta toisistaan eroavaa linjaa kasvatuksen tehtäväksi voidaan määritellä: kasvatus on joko kasvamaan saattamista tai kasvatettavan tietoista ohjausta, jonka avulla voidaan saavuttaa jokin päämäärä. (Harjunen 2002, 113.) Joko kasvatuksessa on siis kyse siitä, että aikuinen vain ikään kuin lähettää lapsen kasvun matkalle, tai siitä, että aikuisella itsellään on tiedossa tavoitteita, jotka kasvatuksen kautta tulisi opettaa myös lapselle.

Kasvatusta määriteltäessä on tarpeen katsahtaa hetkeksi merkittävien historiallisten ajattelijoiden näkemyksiin. Esimerkiksi Aristoteleen hyve-etiikan ajatuksen mukaisesti ihmisen ”hyvä” ei asetu luonnostaan kohdalleen. Niinpä tarvitaan kasvatusta, jotta lapsesta kehittyy moraalisesti vapaa ja toimiaan harkitseva aikuinen. Vastanäkemysnä tälle voidaan pitää esimerkiksi 1700-luvulla eläneen sveitsiläis-ranskalaisen Jean-Jacques Rousseau’n ajattelua, jonka mukaan luonto toimii itsensä tarkoituksenmukaisesti ja hyvin. Tämän ajattelun mukaan kasvattajan tehtävänä on vain tukea lapsen luontoa ja hänen pyrkimyksiään. (Puolimatka 2010, 16–17.) Rousseau’n ajatukset ovat vaikuttaneet pitkälti syntyneeseen moderniin lapsikeskeiseen pedagogiikkaan, jossa muun muassa korostetaan lapsuutta itsessään arvokkaana ja annetaan erityishuomioita lapsen ainutkertaisuudelle (Hytönen 2007, 21).

Olivatpa kasvatusnäkemykset mitkä hyvänsä, kasvatus ottaa aina kantaa siihen, mikä on arvokasta elämässä. Mitään yleispätevää kasvatusnäkemystä ei kuitenkaan voida luoda, sillä ihmiset ja

kulttuurit ovat erilaisia, ja niinpä myös kasvatuksen päämäärät ja ihmisten tärkeänä pitämät arvot vaihtelevat. (Puolimatka 2010, 24.) Silti arvonäkökulmat ovat aina jollakin tavalla mukana ja niinpä kasvatusta voidaan määritellä toiminnaksi, joka edistää arvokkaiksi nähtyjen valmiuksien kehittymistä. Tämän päämäärän saavuttamiseksi kasvatusta käyttää menetelmiä, jotka kunnioittavat kasvatettavien ihmisarvoa. (Puolimatka 2010, 25.)

Kiinnostavaa on se, että auktoriteetin käsitettä pohdittaessa tullaan väistämättä törmäämään yhteen kasvatukseen piiloutuvista paradokseista; kasvatuksellisen ihanteen tavoittelemisen edellyttää usein sellaista toimintaa, joka itse asiassa on näennäisesti vastakkaista tälle tavoitellulle ihanteelle. (Hytönen 2004, 77.) Esimerkiksi, kasvatuksen ihanne on kasvattaa lapsista vapaita ja vastuuntuntoisia. Tämä vapaus kehittyy kuitenkin ainoastaan rajoitusten ja joskus pakonkin kautta. Samansuuntaisia ajatuksia esittää myös Tapio Puolimatka (2002, 246–247) joka toteaa, että pakkoon perustuva vallankäyttö, esimerkiksi oppivelvollisuus ei ole ristiriidassa oppilaan vapauden ja itsenäisyyden kanssa, mikäli se luo edellytyksiä suuremmalle vapaudelle, esimerkiksi lukemiselle ja erilaisille harrastuksille. Samoin koko demokraattinen yhteiskunta toisintaa tätä ajatusta: se on yhteiskunnallinen järjestelmä, jonka pohja on kansalaisten omassa suostumuksessa. Silti joudutaan käyttämään myös pakkoa sekä rangaistuksia yhteiselämän onnistumiseksi.

Veli-Matti Värri (2004) muotoilee kasvatuksen ajatusta seuraavasti: ”Kasvatus on ensisijaisesti kohtaamisen taitoa, nykyhetkisen tilanteen mukaista järjen käyttöä.” Värri tekee eron myös vanhemman ja kasvatustilan ammattilaisen kasvatukseen. Vanhemman ja lapsen välinen kasvatussuhde syntyy luonnostaan, mutta esimerkiksi opettajana kasvatussuhteeseen tullaan tietoisesti mukaan. (Värri 2004, 151.)

Kasvatuksen käsitettä on pohtinut myös Pauli Siljander (2014) joka toteaa, että kasvatuksen yksiselitteinen määrittely on vaikeaa, mutta voidaan löytää muutamia tekijöitä, joiden yleisesti katsotaan kuvaavan kasvatusta. Se on ensinnäkin tarkoituksellista ja tavoitteellista toimintaa. (Siljander 2014, 28.) Lisäksi siihen kuuluu vuorovaikutuksen elementtejä, sillä kasvatustapahtumassa on kyse kahden ihmisen välisestä suhteesta (Siljander 2014, 29–30). Samalla tämä vuorovaikutussuhde on kuitenkin epäsymmetrinen, sillä kasvatustapahtuma ei voi rakentua samalla tavalla kuin esimerkiksi kahden aikuisen ihmisen välinen vuorovaikutus. Sen sijaan kasvatussuhteessa vaikuttaa tietynlainen asymmetria, jossa kasvattajalla on suurempi vastuu ja jossa kasvatettavan kasvu- ja kehitysprosessi on vielä kesken. Olennaista kasvatuksessa on, että aikuisen tulee jatkuvasti ottaa huomioon tämä epätasavertaisuus ja vältettävä toimimasta aikuisten pelisäännöillä lapsen kanssa. Toisaalta kasvatuksessa pyritään kuitenkin kohti sitä päämäärää, jossa lapsi saatetaan kasvamaan tähän aikuisten maailmaan. (Siljander 2014, 30.) Lisäksi Siljander liittää määritelmäänsä myös edellä mainitun pakon ja

vapauden ristiriidan, jossa tiettyyn toimintaan pakottaminen edistää pitkällä tähtäimellä kasvatettavan omaa vapautta (Siljander 2014, 31).

Kasvatuksesta puhuttaessa joudutaan ottamaan kantaa myös siihen, mikä on auktoriteetin paikka kasvatuksessa. Tapio Puolimatka (2010) toteaa, että auktoriteetti on välttämätöntä paitsi kasvatuksessa, myös kaikissa inhimillisen yhteistyön muodoissa. Niinpä yhteistoiminnan onnistuminen on yksi auktoriteetin tarpeen perustelu. Toisena perusteluna Puolimatka käyttää lapsen ohimenevää kypsyttömyyttä: lapsi ei ole siis vielä valmis huolehtimaan itsestään eikä tekemään kypsyttä vaativia valintoja. Hän voi toimillaan vahingoittaa itseään tai ympäristöään. Niinpä aikuisen täytyy auttaa tässä. Kolmanneksi auktoriteetin oikeutukseksi Puolimatka nostaa tarpeen hajauttaa yhteiskunnallista valtaa. (Puolimatka 2010, 264–265.) Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että yhteiskunnassa ei pyritä johtamaan kaikkia yhteiselämän sektoreita yhdestä valtakeskuksesta käsin, vaan valtaa hajautetaan eri keskuksiin, toimijoihin ja järjestelmiin (Puolimatka 2010, 273).

### 3.2 Auktoriteetti

Termi auktoriteetti on lähtöisin latinankielen sanasta *auctoritas*, jolla tarkoitetaan aikaansaaneisuutta ja pätevyyttä (Vikainen 1984, 3). Auktoriteettia voidaan kuvata myös seuraavilla, sanakirjoistakin löytyvillä ilmaisuilla: valta, arvovalta, vaikutusvalta ja joku johon ehdottomasti luotetaan (Eväsoja & Keskinen 2005, 13). Itse auktoriteetin käsitteen määrittelyyn löytyy kuitenkin useita eri näkemyksiä sen mukaan, miltä tieteenalalta auktoriteettia katsoo ja millaisena kasvatuksen tehtävä ylipäänsä nähdään. Kasvatusfilosofiassa yleensä erotetaan toisistaan auktoriteettiasemassa oleminen ja auktoriteettina oleminen (Hytönen 2007, 76). Auktoriteettiasemassa oleminen tarkoittaa, että henkilö toimii yhteiskunnassa sellaisessa työssä, johon liittyy tietynlaisia oikeuksia sekä myös velvollisuuksia (Hamn 1989, Hytösen 2007, 76 mukaan). Aikuinen siis oikeastaan vain edustaa auktoriteettia, sillä myös hän on alamainen ylemmillä tahoilla oleville auktoriteeteille (Salo 2004, 37). Vääristyneessä kasvatuksessa aikuinen vaatii lasta tunnustamaan oman auktoriteettinsa arvon, vaikka aikuinen itsekin on vain auktoriteetin edustaja. Tällöin kasvattajan auktoriteetista muodostuu itseisarvo ja lapsen terve kasvu vaarantuu. (Salo 2004, 218.)

Auktoriteettina oleminen liittyy siihen, että auktoriteettina oleva henkilö on erityisosaaja jollakin alueella. Niinpä auktoriteetiksi voidaan tulla opiskelun ja kokemuksen kautta. Ihannetapauksessa opettaja onkin itse asiassa auktoriteettiasemassa oleva auktoriteetti. (Hytönen 2004, 76.) Se tarkoittaa, että opettaja toimii yhteiskunnan hänelle säätämän aseman mukaisesti ja on alainen häntä ylempänä oleville, opetusta määrittäville auktoriteeteille. Samalla hänen kuitenkin odotetaan olevan



tietojensa ja taitojensa avulla kyvykäs tekemään päätöksiä siitä, mitä ja miten lasten tulisi parhaiten oppia.

Tavallisesti auktoriteetin määrittelyssä erotetaan toisistaan myös tiedollinen ja ohjaava auktoriteetti. Tiedollisella auktoriteetilla tarkoitetaan sitä, että henkilö on päteväitynyt esimerkiksi opintojensa ja kokemuksensa kautta auktoriteetiksi. Häneen luotetaan ja hänen auktoriteettiasemansa hyväksytään hänen muita laajemman kokemuksensa sekä tietopohjansa ansiosta. (Peters 1973; Hirs & Peters 1970, Harjusen 2002, 131 mukaan.) Ohjaava auktoriteetti taas tarkoittaa sitä, että henkilöllä on jokin päämäärä, ja tämän päämäärän saavuttamiseksi hän uskoo jollakulla toisella olevan tähän päämäärään tarvittavat neuvot. Niinpä ohjaavan auktoriteetin tunnustamiseen kuuluu aina käytännön päämäärä, jota subjekti tavoittelee (Bochenski 1974, Harjusen 2002, 131 mukaan.) Tiedollisessa auktoriteetissa itse auktoriteetti herättää henkilössä luottamusta, mutta ohjaavassa auktoriteetissa henkilö luottaa auktoriteetin neuvoihin oman päämääränsä saavuttamiseksi (Harjunen 2002, 132).

Kun puhutaan kasvatuksesta, liittyy siihen olennaisesti aina valta ja vallankäyttö (Ojakangas 2001, 25). Kun kasvatuksessa taas käytetään valtaa, on paikallaan puhua myös auktoriteetista. Pohjimmiltaan auktoriteetti voidaan aina nähdä myös tietynlaisena suhteena. Siihen liittyy henkilö, joka pyrkii käyttämään valtaa ja toinen, joka on alisteinen tälle auktoriteetin haltijalle tietyllä alueella (Bochenski 1974, Harjusen 2002, 122 mukaan), esimerkiksi opettajan auktoriteettisuhde oppilaaseen koulumaailman kontekstissa. Tämän pohjalta voidaan myös nähdä, että auktoriteettisuhteessa, kuten kasvatuksessakin, on aina kysymys tietyllä tapaa asymmetriasta (Van Manen 1991, Harjusen 2002, 113 mukaan) ja siitä, että tasa-arvo ei voi tässä suhteessa täysin toteutua (Ojakangas 2001, 67). Silti auktoriteettisuhde eroaa pakkoon perustustuvasta vallankäytöstä siinä, että alistussuhteesta huolimatta se on vapaaehtoinen ja rationaalinen (Puolimatka 1997, 251), jossa kasvatettava tietyllä tapaa tunnustaa ja hyväksyy auktoriteetin tarpeen ja olemassaolon. Yksi aikamme keskeisistä jännitteistä koulutuksen alueella on lapsen autonomian liiallinen korostaminen, vaikka samaan aikaan realiteetit osoittavat koulutuksessa tarvittavan opettajan tiedollista ja tarvittaessa kontrolloivaa auktoriteettia (Tirri & Puolimatka 2000, 159).

### 3.2.1 Autoritäärinen ja auktoritatiivinen auktoriteetti

Kasvattajan auktoriteetti ja aikaisempi elämäkokemus ovat kaiken kasvatuksen perusta. (Ojakangas 2001, 54.) Niinpä ei voida kasvattaa ketään, ellei ole kasvattajaa, joka on kyvykäs näkemään, mitä ja miten tulisi kasvaa ja oppia asioita. Silti kasvatukseen liittyvä auktoriteetti herättää jo sanana

toisinaan voimakkaita tunteita, koska usein ensimmäisenä syntyy mielikuva, jossa yksi seisoo luokan edessä ja muut tekevät, kuten tämä yksi henkilö vaatii. Tämä taas ei ole linjassa vallalla olevien pedagogisten suuntausten kanssa ja herättää ehkä siksikin ristiriitaisia tunteita. Tällöin ei kuitenkaan pohjimmiltaan puhuta auktoriteetista sinänsä, vaan auktoriteetin ilmenemis- ja toteuttamistavasta. On tärkeää erottaa käsitteet auktoriteetti ja autoritaarisuus toisistaan. (Harjunen 2002, 112–113.) Edellä mainittu mielikuva ei kuvaa pohjimmiltaan auktoriteetin käsitettä itsessään, vaan ennemminkin autoritaarista kasvatustyyliä, jossa olennaista on kasvattajan valta. Autoritaarinen kasvattaja pyrkii kontrolloimaan lapsen käytöstä sekä asenteita ja vaatii, että hänen tahtoonsa mukaudutaan ilman neuvottelua ja keskustelua. Autoritaarinen kasvattaja myös rankaisee herkästi lasta tottelemattomuudesta ja vaatii tältä ehdotonta lainkuuliaisuutta. (Baumrind 1966, 890.)

Autoritaarisuuden vastakohtana voidaan erottaa auktoritatiivinen kasvatus, jossa kasvattaja asettaa selkeitä sääntöjä ja odotuksia, mutta asiat ovat silti keskusteltavissa sekä perusteltavissa. Kasvattajan toiminta on loogista ja rationaalista. Hän käyttää asemallista valtaansa, mutta samalla haluaa kuunnella lapsen tarpeita ja olla herkkä niille. Auktoritatiivisessa kasvatuksessa yhdistyvät rajat ja lämpö, kun autoritaarisessa sitä määrittävät vain rajat. Auktoritatiivisuus nähdään yleisesti ottaen toimivimpana ja tasapainoisimpana kasvatustyylinä. Auktoritatiivinen kasvatustyyli tuottaa tutkimusten mukaan oppilaissa muun muassa vahvempaa minäpystyvyyden tunnetta ja johtaa parempiin oppimistuloksiin kuin autoritaarinen kasvatustyyli (Walker 2008, 236).

Lisäksi voidaan määritellä salliva kasvatustyyli, joka ei aseta lapselle rajoja eikä käytä valtaa, vaan myötäilee lapsen tahtoa tai manipuloi häntä (Baumrind 1966, 889). Lapsi saa siis lämpöä, mutta ei rajoja. Tämä on usean vapaata kasvatusta kannattavan kasvattajan toimintamalli. Laiminlyövässä kasvatustyyliässä lapsi jää ilman molempia: ei ole rajoja, mutta ei myöskään lämmintä, välittävää aikuista (Baumrind 1991, 62).

Chris Baumann ja Hana Krskova (2016) puhuvat tutkimuksessaan hyvästä koulukurista, jota noudatettaessa luokassa on hyvä järjestys ja oppilaat ovat suuntautuneita opiskeluun. Hyvä koulukuri ennustaa myös korkeaa suoriutumista opiskelussa. (Baumann & Krskova 2016, 1020.) Hyvään koulukuriin kuuluvat selkeät säännöt luokassa, oppilaiden kasvattaminen itsetietoisuuteen ja opettajan johdonmukainen näitä vahvistava toiminta, unohtamatta huumoria (Cohen & Romi 2010, Baumannin & Krskovan 2016, 1018 mukaan). Tehokkainta luokanhallintaa näyttäisikin tutkimusten mukaan olevan opettajan ja oppilaan toimiva vuorovaikutussuhde, jossa opettaja toteuttaa suunnitelmallista, mutta ystävällistä tiukkuutta (Rantala & Keskinen 2005, 128). Kurinpidossa keskeisimpiä osia näyttelevät auktoriteetin itsevarmuus, mutta samalla vilpitön oppilaisiin kohdistuva kunnioitus. Sen sijaan autoritäärisiä luokanhallintakeinoja pidetään helposti sekä vanhahtavina, että mahdollisesti kapinaa herättävinä. (Laine 2000, 57.)

### 3.2.2 Opetustyyli ja auktoriteetti

Opettajan toteuttama opetustyyli vaikuttaa siihen, millaiseksi opettajan asema luokassa muodostuu ja minkälainen ilmapiiri siellä vallitsee. Anthony F. Grasha (1994) on tutkinut opettajien opetustyyliä ja kategorisoi viisi erilaista tapaa opettaa ja olla opettaja. Tutkimukseen osallistuneet opettajat saattoivat kuitenkin käyttää työssään useita eri opetustyyliä, vaikkakin yksi tai kaksi tyyleistä olivat dominoivampia ja helposti nähtävissä. (Grasha 1994, 142–143.) Grasha luokittelee opettajien käyttämät opetustyyli seuraaviin ryhmiin: ekspertti, formaali auktoriteetti, henkilökohtaisen mallin antaja, fasilitaattori ja delegaattori.

Eksperttiopettaja pyrkii eniten hallitsemaan tietoa ja pitää asemaansa yllä suuren sekä yksityiskohtaisen tietomääränsä avulla. Hän pyrkii haastamaan oppilaiden ajattelua ja haluaa heidän olevan hyvin valmistautuneita tunneilla. Parhaimmillaan tämä opetustyyli voi olla informaatiota antavaa ja tehokasta, mutta toisaalta liikaa käytettynä saattaa olla oppilaiden mielestä uhkaava ja jättää todellisen oppimisen prosessin huomiotta.

Formaalia auktoriteettia toteuttava opettaja asemoi itsensä tietonsa ja opettajaksi valtuutetun asemansa kautta. Hän antaa positiivista ja negatiivista palautetta, asettaa selviä odotuksia ja tekee määrittelyjä oikean ja väärän välillä. Selkeät suunnitelmat ja odotukset ovat tämän opetustyylin ansioita, mutta toisaalta se saattaa näkyä jäykkänä suhtautumisena esimerkiksi oppilaisiin itseensä ja heidän huoliinsa. Ekspertin ja formaalin auktoriteetin tyyliä käyttävät opettajat viestittävät luokkaansa ”Täällä määrään minä”-ajatusta. Näitä tyyliä käyttävien opettajien luokassa on usein neutraali tai viileä emotionaalinen ilmapiiri. (Grasha 1994, 143.)

Henkilökohtaisen mallin tyyliä käyttävä opettaja uskoo, että opetus onnistuu parhaiten näyttämällä itse esimerkkiä. Hän rohkaisee oppilaita tarkkailemaan ensin esimerkkiä ja sitten kokeilemaan itse. Opettajan roolina on usein tarkkailija sekä opastaja, ja itse kokeileminen sekä tekeminen ovatkin tämän tyylin ansioita Grashan mukaan. Tyyli voi kuitenkin saada sellaiset oppilaat kokemaan riittämättömyyttä, jotka eivät yllä odotuksiin tai samaan kuin muut oppilaat.

Fasilitaattori painottaa opettajan ja oppilaan aitoa vuorovaikutusta. Hän herättää kysymyksiä ja pyrkii kohottamaan oppilaiden kapasiteettia itsenäiseen ja vastuulliseen työskentelyyn. Hän haluaa olla mukana oppilaiden työskentelyssä ja rohkaisee paljon. Joustavuus ja oppilaiden tarpeiden huomiointi voidaan nähdä tässä opetustyyliä erityisen ansiokkaaksi, mutta toisaalta tapa voi toisinaan olla epätehokas oppimisen kannalta, mikäli ohjausta yksinkertaisesti tarvittaisiin enemmän. Delegaattori taas antaa oppilaiden vielä fasilitaattoria itsenäisemmin suorittaa opintoja ja projekteja,

mutta on saatavilla, mikäli heillä on jotakin kysyttävää. Tämä opetustyyli opettaa oppilaita itsenäiseen työskentelyyn, mutta saattaa aiheuttaa myös ahdistusta oppilaissa ehkä liiankin autonomian takia.

Ekspertin ja formaalin opetustyylin opettajat asemoivat itsensä luokan johtajaksi. Jos opettaja taas käyttää ekspertin, fasilitaattorin ja delegaattorin yhdistelmiä, hän viestii oppilailleen haluavansa toimia yhteistyössä heidän kanssaan ja osallistua heidän projekteihinsa. Niinpä he jakavat tietoa yhdessä ja opettajan sekä oppilaiden väliset rajat eivät ole niin muodolliset, kuin ensin esitellyissä opetustyyliissä. Silloin jää tilaa myös oppilaiden vapaammalle ilmaisulle, esimerkiksi sille mitä mieltä he ovat käsillä olevista tehtävistä tai toisistaan. (Grasha 1994, 143.) Opetustyylien valinta siis vaikuttaa opettajan auktoriteettiaseman muodostumiseen sen kautta, miten hän asemoi itsensä suhteessa oppilaisiin ja millaisen ilmaston hän onnistuu luokkaan rakentamaan.

Yalçın Dilekli ja Erdoğan Tezci (2016, 149) käyttävät artikkelissaan Grashan luokittelemia opetustyyliä tutkiessaan muun muassa opettajien minäpystyvyyden ja opetustyylien yhteyksiä. He toteavat, että fasilitaattorina toimivat opettajat näyttävät useimmin pystyvän luomaan luokkaansa demokraattisen ilmapiirin, sillä opetustyylin sydämessä vaikuttaa oppilaskeskeinen lähestymistapa. Fasilitaattorina toimivalla opettajalla vaikuttaa olevan myös parempi minäpystyvyyden kokemus, kuin esimerkiksi formaalia auktoriteettia toteuttavalla opettajalla, jonka opetustyyli on helposti sekä epädemokraattinen, että joustamaton. Alhainen minäpystyvyyden kokemus ajaa opettajan toteuttamaan opettajakeskeistä ja vähän aktiviteetteja sisältävää opetustapaa (Dilekli & Tezci 2016, 150).

Marie-Christine Opdenakker sekä Jan Van Damme (2006, 13–14) eivät tee samanlaista jaotusta opetustyyliin, mutta liikkuvat silti samoilla linjoilla matematiikan opetustyyliä käsittelevässä artikkelissaan. He toteavat, että oppilaskeskeinen ja oppilaita aktivoiva opetustyyli on yhteydessä oppilaiden parempaan suoriutumiseen sekä oppilasryhmään kiinnittymiseen. Oppilaskeskeistä lähestymistapaa käyttävän opettajan ja hänen oppilaidensa välillä vaikuttaa luottamukseen perustuva vuorovaikutussuhde. Voidaan siis nähdä, että opettajan uskallus irrottautua jäykkään johtajuuteen perustuvasta opetustavasta voi useissa tapauksissa itse asiassa edistää opettajan johtoaseman ja auktoriteetin saavuttamista. Auktoriteetti ei kuitenkaan perustu formaalin auktoriteetin tapaan vaadittuun, vaan vapaaehtoiseen kunnioitukseen, jossa oppilaat itse haluavat toimia yhteistyössä opettajan kanssa.

### 3.3 *Pedagoginen auktoriteetti*

Auktoriteetin käsite on laaja ja monimerkityksellinen. Tässä tutkimuksessa auktoriteetti toimii katkokäsitteenä, josta kohdennan tarkasteluani erityisesti pedagogiseen auktoriteettiin. Tämä rajaa hie-  
man laajaa auktoriteetin käsitettä. Koska perinteinen, kuriin ja sokeaan tottelemiseen pohjautuva auktoriteetti ei enää ole sellaisenaan riittävä koulumaailmassa, tarvitaan jotakin muuta. Pedagogisen auktoriteetin näkökulmaa tässä tutkimuksessa perustelee se, että auktoriteettia itsessään on tutkittu jo melko paljon. Sen sijaan pedagogisen auktoriteetin näkökulmaa on tutkittu huomattavasti vähemmän, ja sen rakentumista sekä ylläpitämistä tarkastelevaa tutkimusta tarvittaisiin lisää. (Harjunen 2009, 109.)

Pedagoginen auktoriteetti tarkoittaa auktoriteetin koskemaan kouluympäristöä. Auktoriteettina toimii tavallisimmin opettaja. Yleensä pedagogisen auktoriteetin määritelmä rajataan irti varsinaiseen vallankäyttöön pohjautuvista tavoista vaikuttaa. (Harjunen 2002, 115.) Max Van Manen (1991, Harjusen 2002, 113 mukaan) esittää, että aikuisella voi olla lapsen pedagogista vaikutusta ainoastaan, kun auktoriteetin perustana on vallan sijasta rakkaus, kiintymys ja lapsen puolelta hyväksyntä, jolla hän antaa aikuiselle vastuun toimia auktoriteettina. Lisäksi pedagogista auktoriteettia luonnehtii se, että se ei perustu autoritaarisuuteen, koska silloin mukana olisi vahva vallan elementti. Siksi pedagogista auktoriteettia määrittää enemmänkin pakkokeinoista vapaa vaikuttaminen, joka tähtää kasvatettavan omien kehityspyrkimysten saavuttamiseen kasvattajan rohkaistessa ja kannustaessa. (Vikainen 1984, 61.) Pedagoginen auktoriteetti edustaa positiivista käsitystä auktoriteetista, toisin kuin aikaisemmin esitelty autoritaarinen auktoriteetti, jolla on usein negatiivinen kaiku (Harjunen 2009, 112). Läheinen käsite pedagogiselle auktoriteetille on jo aikaisemmin mainittu auktoritatiivinen kasvatustyyli, jolloin kasvattajan toiminnassa yhdistyvät rajat sekä rakkaus.

Matti Meri (1998) toteaa, että pedagogisen auktoriteetin erottaminen tavanomaisesta auktoriteetista on haastavaa. Kuitenkin pedagogisella auktoriteetilla voidaan viitata toimivaan opettajan ja oppilaan väliseen aitoon vuorovaikutussuhteeseen, joka erottaa sen muusta auktoriteetista. Pedagogisessa auktoriteetissa on keskeistä molemminpuolinen luottamus ja se saa aikaan oppilaassa myönteisiä kokemuksia, joihin voidaan lukea esimerkiksi läheisyys, itsearvostus, henkilökohtaisuus ja turvallisuus. Voidaan myös sanoa, että opettajan pedagoginen auktoriteetti toimii silloin, kun oppilaat reagoivat osallistumalla aktiivisesti. Näin ollen toimivaa auktoriteettisuhdetta kuvastavat myös yhteisesti jaettavat kokemukset. (Meri 1998, 47.)

Mika Ojakangas (2001) ei käytä kirjassaan suoraan pedagogisen auktoriteetin käsitettä mutta toteaa, että rankaisemiselle perustuva kasvatusta tuhoaa ystävyyden ja aidon tottelemisen mahdolli-

suuden. Silloin totteleminen ei tapahdu vapaaehtoisuudesta tai kunnioittamisesta, vaan pelosta. Pelosta seuraa vain väliaikainen alistuminen, mutta pitkällä aikavälillä toimintamalli synnyttää vihaa. Ojakangas näkeekin aidon auktoriteetin vapaaehtoisuuteen perustuvana, sillä hänen mukaansa todellinen auktoriteetti loppuu siellä missä pakottaminen alkaa. (Ojakangas 2001, 69.)

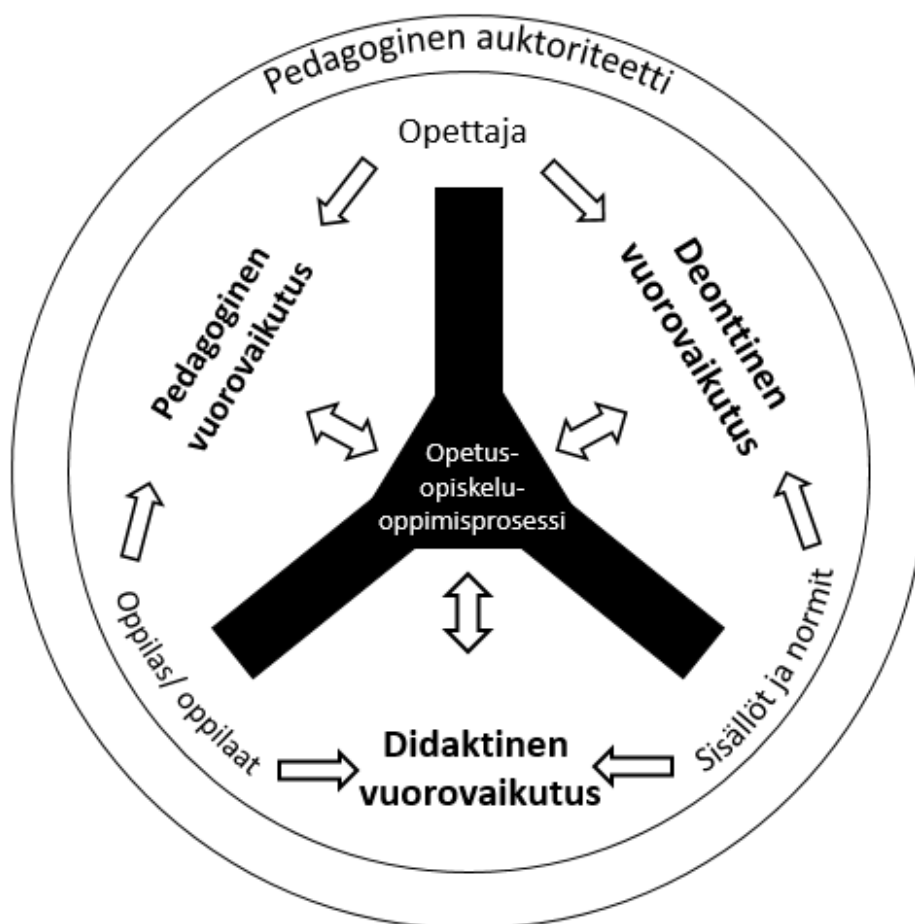
Elina Harjunen (2005, 173) kokoaa artikkelissaan aikaisemman tutkimuksensa (ks. Harjunen 2002) pääkohtia ja toteaa, että opetuksen onnistuminen ja työrauhan saavuttaminen edellyttävät opettajalta pedagogista auktoriteettia, johon sisältyvät niin tiedollinen, ohjaava kuin moraalinen auktoriteettikin. Nämä kolme auktoriteetin lajia toimivat vuorovaikutussuhteessa oppilaisiin. Oppilaan ja opettajan välinen vuorovaikutussuhde taas saa onnistuessaan aikaan sen, että oppilas tunnustaa opettajan pedagogisen auktoriteetin ja asettuu yhteistä toimintaa edistäväksi oppijaksi. Harjunen on tutkinut pedagogista auktoriteettia kaikista laajimmin, ja hänen tutkimuksensa osuvat lähimmäs omaa aiheitani.

Joseph A. Raelin (2006, 10) lähestyy aihetta karisman käsitteen kautta. Hän toteaa, että opettajien olisi uskallettava astua alas ”korokkeelta”, joka pitää heidän karismaansa yllä. Sen sijaan heidän pitäisi tulla oppilaiden keskuuteen ja työskennellä oppilaiden kanssa yhdessä heitä rohkaisten ja auttaen sekä keskinäistä, kannustavaa ilmapiiriä luoden. Tällöin opettajan ei myöskään tarvitse pelätä karismansa katoamista, vaan se tulee esiin uudella tavalla oppilaiden sitoutumisessa ja kollektiivisessa oppimisessa. Harjunen (2009) liikkuu samoilla linjoilla ja toteaa, että pedagoginen auktoriteetti näyttäisi olevan jotakin, joka saavutetaan, jos opettaja oivaltaa ja haluaa olla samanaikaisesti opettaja, mutta myös ihminen toiselle ihmiselle. Niinpä opettaja ymmärtää moraaliset, eettiset, välittämiseen, huolehtimiseen ja vastuullisuuteen liittyvät tekijät ja käyttää näitä vuorovaikutuksessa didaktisten ja pedagogisten tekijöiden kanssa. (Harjunen 2009, 110.)

Myös Martti Haavio (1969) esittelee kirjassaan opettajan auktoriteettia ja sen rakentumista luokkahuoneessa. Vaikka jotkut ajatukset kirjassa saattavatkin vaikuttaa jo vanhentuneilta, on sieltä kuitenkin löydettävissä olennaisia yhtymäkohtia, jotka puhuvat samaa kieltä tämän päivän auktoriteettitutkimuksen kanssa. Haavio tuo kirjassaan esille muun muassa pedagogisen rakkauden, johon hän liittää kärsivällisyyden, luottavaisuuden ja anteeksiantavaisuuden. Pedagogista rakkautta omaavalla opettajalla on tahtoa ja kykyä kuunnella lasta sekä tuntea oppilaansa yksilöinä. (Haavio 1969, 43.) Samaten Haavio painottaa opettajan aitoutta auktoriteettiaseman saavuttamisessa. Hän toteaa, että opettaja ei suinkaan menetä auktoriteettiaan, vaikka hän laskeutuukin tavallisen, virheitäkin tekevän ihmisen paikalle, ja tarpeen tullen tunnustaa olevansa tietämätön tai väärässä. Itse asiassa Haavion mukaan opettajan auktoriteettiasema voi vahvistua tämän myötä. (Haavio 1969, 61.)

### 3.3.1 Pedagogisen vuorovaikutuksen malli

Pedagogisen auktoriteetin olennaista osaa näyttelee siis lämmin vuorovaikutussuhde opettajan ja oppilaan välillä. Harjunen (2009) kertoo artikkelissaan aikaisemman tutkimuksensa teemoja ja esittelee kuvion, joka havainnollistaa hyvin pedagogista auktoriteettia ja sen olemusta. Harjusen mukaan pedagogisen auktoriteetin keskiössä on opettamisen, opiskelun ja oppimisen prosessi, johon vaikuttavat opettajan pedagoginen, didaktinen ja deonttinen vuorovaikutus. Nämä vuorovaikutuksen laadut käyvät vuoropuhelua opettajan, oppilaan ja koulukontekstin välillä jatkuvasti. Näiden vuorovaikutusten ympärillä vaikuttaa kokonaisvaltaisesti opettajan pedagoginen auktoriteetti, ja sen vaikutus ulottuu kaikkiin vuorovaikutuksen osatekijöihin. Vuorovaikutuksen tapa ja laatu kaikilla kolmella osa-alueella taas vaikuttaa siihen, syntyykö auktoriteetista negatiivista vai positiivista. (Harjunen 2009, 113–114.) Alla oleva kuvio havainnollistaa asiaa.



**KUVIO 1.** Pedagogisen auktoriteetin olemus mukaillen Elina Harjusen (2009, 113) mallia. Käsitteiden suomennus kirjoittajan.

Artikkelissaan Harjunen (2009) käy läpi kuviosta löytyvät vuorovaikutuksen lajit. Tulosten mukaan didaktinen vuorovaikutus pitää sisällään opettajan halun kuunnella oppilaitaan ja ymmärtää heitä. Tutkimukseen osallistuneet haastateltavat painottivat myös vuorovaikutuksen jakamista ylipäättään, sillä ilman jaettua vuorovaikutusta opettajan valta korostuu. Toinen didaktiseen vuorovaikutukseen kuuluva osa-alue on Harjusen mukaan oppimaan motivoiminen. Opettajan keskeinen tehtävä on Harjusen haastateltavien mukaan huolehtia luokan hyvästä oppimisilmapiiristä ja ylläpitää motivaatiota sekä kiinnostusta oppimista kohtaan. (Harjunen 2009, 117). Kolmas ulottuvuus oli oppilaiden perustaitojen vahvistaminen ja yhteinen oppiminen sekä ongelmanratkaisu (Harjunen 2009, 118). Didaktinen vuorovaikutus liittyy opettajan ammattitaitoon ja opettajan perustehtävään: saada oppilaat oppimaan ja opiskelemaan tarjoamalla heille muun muassa tietoa ja eri tapoja oppia (Harjunen 2009, 125).

Pedagogisen vuorovaikutuksen alle Harjunen määrittää seuraavia ulottuvuuksia: luottamuksen rakentaminen, oppilaiden kohtelevminen ihmisinä, oppilaista huolehtiminen ja oikeudenmukaisuus. Erityisesti oppilaiden kohtelevminen tasavertaisina ihmisinä ja heistä välittäminen nousivat haastateltavien puheissa keskiöön. (Harjunen 2009, 118–119.) Oikeanlainen pedagoginen vuorovaikutus siis synnyttää luottamuksellisen suhteen opettajan ja oppilaan välille, ja luo samalla pohjan koko pedagogiselle auktoriteetille (Harjunen 2009, 125).

Deonttisen vuorovaikutuksen alle kuuluvat koulun normien ja sääntöjen toimeenpano, rajojen asettaminen sekä yhteinen, demokraattinen sääntöjen ja normien luominen (Harjunen 2009, 120–121). Tähän kategoriaan liittyy Harjusen aikaisemmassa tutkimuksessa käyttämä pedagogisen auktoriteetin osa-alue: sosiaalinen kontrolli. Opettaja siis toteuttaa luokassa sosiaalista kontrollia määrittämällä sitä, millainen toiminta on sopivaa ja millainen ei. (Meri 1998, Harjunen 2005, 173 mukaan.) Toimiva deonttinen vuorovaikutus näkyy hyvänä järjestyksenä luokassa. Opettajan vallankäyttö näkyy tavallisimmin järjestyksen pitämisen alueella luokkahuoneen toiminnassa ja saattaa samalla olla kaikista vuorovaikutuksen lajeista ongelmallisin. (Harjunen 2009, 125.)

Nämä edellä esitellyt vuorovaikutuksen tyylit ja niihin kuuluvien ominaisuuksien luominen ja käyttäminen näyttelevät suurta osaa siinä, miten opettaja onnistuu rakentamaan pedagogisen auktoriteetin (Harjunen 2009, 121). Tiivistäen voidaan siis sanoa, että pedagogisen auktoriteetin keskiössä on vuorovaikutussuhde opettajan ja oppilaan, ja toisaalta koulun normien välillä.

Lisäksi Harjunen mainitsee tärkeänä elementtinä opettajan luottamuksen, joka kohdistuu paitsi oppilaisiin, myös omaan itseensä. Samoin pedagogisen auktoriteetin olemassaoloon tarvitaan oppilaiden halu luottaa opettajaan. Tämä luottamus taas rakentuu välittämisen ja aidon, ihmisen-ihmiselle vuorovaikutuksen kautta, jossa oppilaat ovat arvokkaita ihmisiä ja opettaja niin ikään ihminen, mutta myös ammattilainen. (Harjunen 2009, 123.) Pedagogisen auktoriteetin toteuttaminen voidaan



nähdä myös laajemmassa kontekstissa, ja sen voidaan nähdä pyrkivän kohti demokraattista yhteiskuntaa oikeudenmukaisuuden, tasa-arvon sekä välittämisen arvojen kautta (Harjunen 2010, 273–274). Pedagogisen auktoriteetin ja hyvän opettaja-oppilassuhteen vaarantavat opettajan puolelta muun muassa liika ehdottomuus, mutta myös se, jos opettaja ei uskalla puuttua tiettyihin tilanteisiin tai tekee esimerkiksi liikaa myönnytyksiä miellyttääkseen oppilaitaan (Harjunen 2010, 274–275).

### 3.3.2 Opettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhde

Vahvistavia tuloksia edellä esitetyille tuloksille antaa Harjusen (2011b) oma myöhempi tutkimus, jossa hän on selvittänyt opettajien auktoriteettia myös oppilaiden näkökulmasta tarkasteltuna. Tulokset kertovat, että oppilaat kaipaavat opettajaltaan kuuntelemista, avointa ilmapiiriä luokassa, yhteistä toimintaa opettajan kanssa, turvallisuuden tunnetta, rohkaisua opettajalta sekä opettajan aitoutta ja reiluutta (Harjunen 2011b, 413–415). Näitä asioita he arvostavat opettajassa, jolloin heidän on myös helppo pitää opettajasta sekä kuunnella ja totella häntä (Harjunen 2011b).

Anne Koski-Heikkinen (2014) on tutkinut ammatillisten opettajien auktoriteettia toisen asteen koulutuksessa. Hän liittyy tutkimukseensa myös pedagogisen auktoriteetin, vaikka ei itse käsitettä usein käytäkään. Koski-Heikkinen on tutkinut toisen asteen opiskelijoiden käsityksiä opettajan auktoriteetista. Hän määrittää tuloksissaan neljä pääkohtaa, joista auktoriteetti ja auktoriteettisuhde koostuvat: pedagogiset taidot, ammatillinen asiantuntijuus, sosiaaliset taidot sekä henkilökohtaiset ominaisuudet. (Koski-Heikkinen 2014, 132.) Pedagogiset taidot pitävät sisällään opetus- ja ohjausosaamisen sekä kasvatukselliset taidot. Näiden ydintä kuvaavat opettajan taito opettaa, ohjata ja motivoida opiskelijoitaan. Tähän päämäärään päästäkseen opettajalla tulee olla kyky empaattiseen vuorovaikutukseen sekä aitoon kiinnostukseen oppilaitaan kohtaan. (Helakorpi 2010, Koski-Heikkisen 2014, 132 mukaan.) Lisäksi opiskelijat pitivät tärkeänä sekä opettajan auktoriteettiasemaa vahvistavana tekijänä sitä, että opettaja uskaltaa näyttää olevansa itsekkin vain ihminen ja osaa pyytää tarvittaessa anteeksi (Koski-Heikkinen 2014, 134–135).

Ammatillinen asiantuntijuus koostuu opettajan hyvästä ja laadukkaasta opetustaidosta, jossa opettaja hallitsee oman ammattialansa tiedot ja taidot asiantuntevalla tavalla (Koski-Heikkinen 2014, 136). Sosiaaliset taidot pitävät sisällään hyvän vuorovaikutuksellisen ilmapiirin. Opettaja on ystävällinen ja kuuntelee aidosti oppilaitaan. Tällöin syntyy molemminpuolinen arvostussuhde opettajan ja oppilaan välille, joka vahvistaa oppilaan kunnioitusta opettajaa kohtaan. (Koski-Heikkinen 2014, 138.) Samalla vuorovaikutussuhteeseen syntyy molemminpuolista luottamusta, joka on tärkeä

tekijä niin oppilaan kuin opettajankin kannalta (Koski-Heikkinen 2014, 139). Neljäntenä Koski-Heikkinen (2014) mainitsee opettajan henkilökohtaiset ominaisuudet, joilla kuitenkin tarkoitetaan opettajan todellista persoonallisuutta enemmän opettajan ulkoista käyttäytymistä sekä suhtautumista työhönsä. Niinpä keskiöön nousevat opettajan positiivinen asenne sekä oppilaiden tasavertainen ja oikeudenmukainen kohtelu. (Koski-Heikkinen 2014, 141.) Koski-Heikkinen (2014) tiivistää tulokset kolmeen pääkohtaan, joiden varaan opettajan auktoriteetti ja auktoriteettisuhde rakentuvat. Ne ovat opettajan henkilökohtainen käyttäytyminen, toimiva vuorovaikutusilmapiiri sekä onnistuneet opetus- ja kasvatustilanteet. (Koski-Heikkinen 2014, 146.) Nämä tulokset yhtyvät vahvasti muun muassa Harjusen (ks. Harjunen 2002; 2005; 2009) tekemiin tutkimuksiin pedagogisen auktoriteetin rakentumisesta.

Leena Kakkori ja Rauno Huttunen (2014) puhuvat pedagogisen ystävyyden käsitteestä, jolla tarkoitetaan ystävyyttä epätasa-arvoisten kesken ja se muistuttaa vanhemman ja lapsen ystävyyttä. (Kakkori & Huttunen 2014, 377.) He pitävät sitä erityislaatuisena suhteena opettajan ja oppilaan välillä, jossa osapuolet ovat kuitenkin eri tasoilla kehityksensä ja asemansa puolesta. Eritasoisuus ei silti vähennä kummankaan osapuolen arvokkuutta ihmisenä. Pedagogisen ystävyyssuhteen ytimessä on vastavuoroisuus ja toiminnallisuus, johon molemmat osapuolet sitoutuvat – opettaja opettamaan ja oppilas oppimaan. Silti oppilas voi myös opettaa opettajaa ja molemmat osapuolet antavat sekä saavat eri asioita. (Kakkori & Huttunen 2014, 378.)

### 3.3.3 Opettajan ammatillinen kehittyminen

Näyttäisi siis siltä, että pedagogisen auktoriteetin ytimessä on luottamuksellinen vuorovaikutussuhde, jossa sekä opettaja että oppilas luottavat toisiinsa. Lisäksi se on vaikuttamista, jota ohjaa vallanhalun sijaan aito välittäminen. Niinpä opettajan ei tarvitse olla oppilaiden ulottumattomissa ”omalla korokkeellaan”, vaan hän voi jalkautua oppilaiden keskuuteen ja toimia yhteistyössä heidän kanssaan. Silti opettaja tarvitsee myös tiedollista, ohjaavaa ja moraalista auktoriteettia pedagogisen auktoriteetin rakentamisessa.

Kiinnostavaa on se, että Harjunen jättää tutkimuksissaan pitkälti pois opettajan persoonan tai tyylin vaikutuksen auktoriteettiin. Niinpä pedagogisen auktoriteetin ytimessä vaikuttaisi olevan opettajan ymmärrys siitä, että syvimmillään auktoriteetti perustuu muuhun, kuin opettajan omaan henkilökohtaiseen persoonaan, siihen kuka hän on ihmisenä. Ymmärrettyään tämän opettajan ei tarvitse tavoitella auktoriteettia vallan ja autoritaaristen käskyjen muodossa vaan hän ymmärtää, että

luottamusta rakennetaan myös silloin, kun koetaan konfliktitilanteita oppilaiden kanssa. Silloin opettaja ei ota auktoriteettiasemaa haastavia tilanteita niin henkilökohtaisesti vaan kykenee säilyttämään ammatillisuutensa, josta on hyötyä oppilaalle luottamuksen rakentumisessa opettajaa kohtaan. (ks. Harjunen & Tainio 2005.)

Pedagoginen auktoriteetti ja sen myötä ryhmänhallinta kehittyvät opettajan ammattitaidon myötä. Harjunen (2011a, 204) toteaa, että usein nuori opettaja pyrkii hallitsemaan luokkaa puuttamalla pieniinkin seikkoihin ja syyttää epäjärjestyksestä itseään. Harjusen tutkimuksen eräs kokeilempi tutkimushenkilö kuvasikin opettajan kasvua inhimillisyyden kasvuna. Kokemuksen myötä opettaja pystyy usein hyväksymään itsensä paremmin erehtyvänä ja epätäydellisenä. Tämä heijastuu myös oppilaisiin, jolloin heidänkin on helpompi tuntea itsensä hyväksytyksi sellaisinaan.

Auktoriteetin lähde ei lopulta tule ulkoapäin, se kasvaa sisältä. Auktoriteetin rakentaminen vaatii pohdintaa, oman toiminnan ja eri tilanteiden reflektiota ja kykyä hahmottaa sitä, mihin päin ollaan matkalla ja mitä halutaan tavoitella. Työvuodet ja kokemus auttavat tässä, mutta mikäli opettajalla ei ole halua havainnoida, ajatella ja kehittyä, ei auktoriteettikaan voi kehittyä. Auktoriteetin omaava opettaja omaa sydämen, joka välittää ja on vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa. (Harjunen 2011a, 212.) Pedagogisen auktoriteetin pohjimmainen tehtävä on saada oppilas osallistumaan opetus-opiskelu-oppimisprosessiin. Kuuntelevassa ja välittävässä ympäristössä tämä mahdollistuu ja kehittää samalla demokraattisen yhteiskunnan arvoja. (Harjunen 2011a, 213.)

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tämä tutkimus on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuskohteena on tavallisesti ihminen ja hänen elämismaailmansa (Varto 2005, 28). Yksi laadullisen tutkimuksen perusoletuksista on, että ihminen käsittää maailmaa omista lähtökohdistaan käsin ja luo asioille merkityksiä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 20). Laadullinen tutkimus on siis ymmärtämiseen pyrkivää tutkimusta, jossa pyritään selittämään ja ymmärtämään ilmiöitä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 28). Laadulliseen tutkimukseen ei kuulu vahvojen hypoteesien luominen, sillä kaikki tutkittavat ilmiöt ovat aina ainutkertaisia, eikä niitä voida asettaa yleisten lakien alle (Varto 2005, 165). Olennaista laadullisessa tutkimuksessa on huomioida ainutkertaisuus ja yksittäisyys sekä elämismaailma, johon tutkimuksesta saatava tieto liittyy (Varto 2005, 125).

Laadullisen tutkimuksen erityispiirteenä on, että sen tavoitteena ei ole yksiselitteisen totuuden löytäminen jostakin asiasta. (Vilka 2015, 120). Sen sijaan halutaan etsiä tietoa yksittäisten ihmisten käsityksistä ja kokemuksista. Laadullisessa tutkimuksessa on otettava aina huomioon kolme tärkeää näkökulmaa. Ne ovat konteksti, intentio sekä prosessi. Konteksti tarkoittaa, että tutkijan on otettava huomioon se ympäristö ja ne yhteydet, joihin tutkittava asia olennaisesti kiinnittyy. Intention huomioimisella tarkoitetaan, että tutkijan on havainnoitava tutkimustilanteessa niitä tarkoituksia, joita tutkittavan ilmaisuun liittyy. Tutkittava voi esimerkiksi peitellä, kaunistella tai korostaa tiettyjä asioita pohjalla vaikuttavan motiivinsa vuoksi. (Anttila 1996, Vilkan 2015, 120–121 mukaan.) Prosessin näkökulma tarkoittaa ymmärrystä siitä, että tutkimus on prosessi, jossa tutkijan ymmärrys aineistosta kehittyy ajan kanssa, eikä sitä voi merkittävästi nopeuttaa väkisin tiukan tutkimusaikataulun puitteissa. Toisaalta myöskään liian pitkä tutkimusprosessi ei välttämättä enää palvele ilmiön todellista ymmärtämistä, vaan näkökulma saattaa muuttua ja vääristyä. (Vilka 2015, 121.)

## 4.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaista on nykyajan toimiva auktoriteetti kouluissa. Tavoitteena on kuvata sekä kokeneiden luokanopettajien että luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä opettajan pedagogisesta auktoriteetista. Tutkimuksen tavoitteena on myös pohtia, miten tämän hetken oppimiskäsitykset ja opettajan auktoriteetti liittyvät toisiinsa.

Tutkimukseni tutkimuskysymykset ovat: *Mitä käsityksiä luokanopettajaopiskelijoilla ja kokeneilla luokanopettajilla on pedagogisesta auktoriteetista ja sen rakentumisesta? sekä Miten konstruktivismi liittyy vastaajien käsityksiin opettajan pedagogisesta auktoriteetista?*

Laadullisessa tutkimuksessa tutkitaan yleensä joko ihmisten kokemuksia tai käsityksiä, ja tutkimusta tehdessä tutkijan on hyvä olla selvillä näiden käsitteiden eroista. Kokemus on aina omakohtainen, mutta käsityksen ja kokemuksen välillä ei välttämättä ole yhteyttä. Sen sijaan käsitykset kertovat ennemminkin jonkin yhteisön tyypillisistä tavoista ajatella. (Laine 2001, Vilkan 2015, 118 mukaan.) Tässä tutkimuksessa ollaankin kiinnostuneita tutkittavien käsityksistä.

## 4.2 Aineistonkeruu ja kohderyhmä

Aineistonkeruu aloitettiin hakemalla tutkimuslupaa Tampereen kaupungilta. Se myönnettiin joulukuussa, jonka jälkeen varsinainen aineistonkeruu aloitettiin varsin pian. Aineisto kerättiin puolistrukturoiduilla teemahaastatteluilla, jotka toteutettiin joulukuussa 2017. Haastattelin tutkimustani varten kokeneita luokanopettajia sekä luokanopettajaopiskelijoita. Tutkimuksen aineisto koostuu kuudesta puolistrukturoidusta teemahaastattelusta, joista kolme on kokeneiden opettajien ja kolme opettajaopiskelijoiden haastatteluista.

Puolistrukturoitu haastattelu, jota voidaan kutsua myös teemahaastatteluksi, sopii käytettäväksi silloin, kun kohteena ovat aiheet, joista halutaan selvittää ehkä heikostikin tiedostettuja asioita: arvostuksia, ihanteita ja perusteluja. Teemahaastattelu koostuu ennalta valituista teemoista, mutta niiden muotoa ja esittämisjärjestystä ei ole tarkasti määritetty. (Hirsjärvi & Hurme 1985, Metsämuurosen 2006, 235 mukaan.) Haastattelututkimus valitaan, kun halutaan korostaa sitä, että ihminen on nähtävä subjektina tutkimustilanteessa ja hänelle halutaan antaa mahdollisuus tuoda esille itseään koskevia asioita vapaasti. Haastattelututkimus on paikallaan myös silloin, kun halutaan selventää ja syventää tietoa jostakin aiheesta. Lisäksi keskeistä on halu sijoittaa haastateltavan puhe laajempaan

merkityskokonaisuuteen ja kontekstiin. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 35.) Teemahaastattelussa haastattelu kohdennetaan tiettyihin teemoihin, joista haastattelussa keskustellaan (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47-48). Teemahaastattelu lähtee liikkeelle siitä, että ei edellytetä olevan tiettyä kokeellisesti aikaansaatua kaikille yhteistä kokemusta. Sen sijaan kaikkia yksilön kokemuksia, ajatuksia, uskomuksia ja tunteita voidaan tutkia menetelmän avulla. Niinpä teemahaastattelussa korostetaan haastateltavien omaa elämysmaailmaa sekä heidän määritelmiään eri tilanteista. Tarkasti määritettyjen kysymysten sijasta haastattelu etenee keskeisten teemojen varassa. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 48.) Teemojen käsittelyjärjestys ei ole haastattelussa olennainen, vaan tärkeää on saada jokaiselta haastateltavalta kuvaus kuhunkin teemaan vastaajan kannalta luontevassa järjestyksessä (Vilkkä 2015, 124).

Teemahaastattelussakin esitetään silti yleensä kysymyksiä, ja tällöin oikein ymmärtäminen sekä tulkintaongelmat voivat nousta esiin. Haastattelun etuna voidaan pitää sitä, että haastattelijalla on mahdollisuus kysyä tarkentavia kysymyksiä sekä varmistaa kysymyksen oikein ymmärtäminen haastattelun aikana, toisin kuin esimerkiksi kyselyllä toteutettavassa aineistonkeruussa. (Vilkkä 2015, 127.) Nämä edellä mainitut seikat perustelevat aineistonkeruutapaani ja osoittavat sen tähän tutkimukseen soveltuvaksi.

Kuusi tutkimushenkilöä valittiin huolellisesti. Luokanopettajaopiskelijat rajattiin koskemaan Tampereen yliopiston luokanopettajaopiskelijoita. Luokanopettajaopiskelijoiden kriteerinä oli, että he ovat vähintään 3. vuosikurssin opiskelijoita. Näin heillä on jo opetusharjoitteluita takana, ja he pystyvät niiden pohjalta pohtimaan haastattelun teemoja. Kokeneet opettajat tulivat tamperelaisista alakouluista. Kokeneita opettajia ovat sellaiset, jotka ovat työskennelleet ammatissa vähintään 10 vuotta. Näin uran alkuvaiheen suurin kuohunta on jo asettunut, ja heillä on useamman vuoden näkemys ammattinsa keskeisistä tekijöistä. Vaikka kokeneiden luokanopettajien kokemuksen kriteerinä oli vain 10 vuotta, onnistuin löytämään haastateltavat, jotka olivat kaikki työskennelleet opettajina jo huomattavasti pidempään. Kokeneet opettajat olivat iältään 55–58 vuotiaita ja heillä oli työkokemusta kullakin 28–35 vuotta. Haastatteluhetkellä kokeneet opettajat opettivat ensimmäistä, toista ja viidettä alakoulun luokkaa. Silti kaikilla opettajilla oli joko säännöllistä tai aikaisempaa kokemusta myös muilta luokka-asteilta. Luokanopettajaopiskelijat olivat iältään 22–28 vuotiaita ja he olivat 3.–6. vuosikurssin opiskelijoita. Kahdella haastateltavista oli aikaisempia opintoja sekä toisella myös työkokemusta varhaiskasvatuksen puolelta.

Kuuden haastattelun aineisto on sopivan tarkkarajainen määrä tämän tutkimuksen kokoa ajatellen, mutta kuitenkin tarpeeksi laaja saadakseni aineistosta tulkintaa aikaan. Tutkimuksen edustavuuden kannalta onkin keskeistä, että tutkija kykenee keräämään sisällöllisesti ja määrällisesti sopivan aineiston. Tutkittavien valinnan tulee olla harkittua ja tarkoitukseen sopivaa, ei sattumanvaraista.

Aineistonkeruussa käytin harkinnanvaraista otosta. Kokeneiden opettajien kohdalla käytin lumi-pallo-otantaa. Tämä tarkoittaa menetelmää, jossa tutkittavalla on tiedossa aluksi avainhenkilö, joka johdattaa tutkittavan toisen sopivan tutkittavan luo (Metsämuuronen 2006, 53). Tätä menetelmää käyttäen löysin kolme kokenutta opettajaa, jotka suostuivat haastateltaviksi. Luokanopettajaopiskelijoiden kohdalla keräsin tutkittavani niin ikään harkinnanvaraisella otannalla, jonka määritän kuitenkin ennemminkin eliittiotannaksi. Eliittiotannassa informanteiksi valitaan henkilöt, joilta uskotaan saatavan parhaiten tietoa tutkittavasta aiheesta. (Tuomi & Sarajärvi 2002). Keräsin opettajaopiskelijat erilaisten Tampereen yliopiston sisäisten viestintäkanavien kautta, joiden myötä tavoitin kerralla suuremman määrän luokanopettajaopiskelijoita. Tutkimukseen osallistuminen perustui omaan vapaaehtoisena haastatteluun ilmoittautumiseen. Haastatteluista neljä toteutettiin Tampereen yliopistolla ja kaksi opettajien haastattelua tamperelaisissa alakouluissa, joissa haastateltavat työskentelivät. Haastattelut toteutettiin rauhallisissa olosuhteissa niille varatuissa huoneissa. Haastattelut nauhoitettiin tarkempaa analyysia varten ja ne kestivät kukin 35–55 minuuttia.

### ***4.3 Fenomenografinen tutkimusote***

Tätä tutkimusta määrittää fenomenografinen lähestymistapa. Fenomenografinen tutkimusote on kehitetty Ruotsissa Göteborgin yliopistossa 1970– ja 1980– lukujen taitteessa (Marton 1981, Martonin 1988, 141 mukaan). Fenomenografia kehitettiin alun perin vastaamaan käytännön tarpeeseen ja selvittämään yliopisto-opiskelijoiden käsityksiä ja ymmärrystä oppimiseen liittyvistä aiheista (Marton 1988, 141–143.) Fenomenografia on tutkimusote, joka kartoittaa laadullisesti ihmisten erilaisia tapoja kokea, käsitteellistää, havaita ja ymmärtää erilaisia ilmiöitä ja maailmaa niiden ympärillä. Fenomenografia on kiinnostunut ajattelun sisällöistä. (Marton 1988, 144; Marton 2015.) Niinpä fenomenografit eivät tee toteamuksia maailmasta itsestään, vaan ihmisten käsityksistä koskien maailmaa (Marton 1988, 145). Fenomenografian tavoitteena on analysoida, kuvailla sekä ymmärtää erilaisia käsityksiä ja ymmärryksiä erilaisista arkipäivän ilmiöistä (Huusko & Paloniemi 2006, 162–163).

Fenomenografia on usein kasvatustieteessä käytetty menetelmä, jossa aineistona käytetään tavallisesti kirjalliseen muotoon muokattua aineistoa, yleensä siis haastatteluja (Marton 1988; Rissanen 2006; Huusko & Paloniemi 2006, 163–164). Haastatteluaineistojen kautta nostetaan esiin haastateltavien esittämiä erilaisia käsityksiä tutkittavasta aiheesta. Haastattelun kysymyksissä on olennaista, että ne on muotoiltu sopivan avoimeksi siten, että tutkittavat voivat itse valita kysymyksen mittasuhteet, jonka mukaan haluavat vastata. Näin vastauksista näkyvät myös eri haastateltavien tärkeinä pitämät asiat. (Marton 1988, 154.)

Fenomenografiassa on tärkeää se, että pyritään tuomaan esiin myös konteksti, johon tutkittavan käsitykset liittyvät. Pohjalla oleva näkemys on, että ihmisten kokemukset liittyvät aina tilanteisiin ja asiayhteyksiin, joissa ne tapahtuvat. (Rissanen 2006.) Fenomenografia näkee käsitykset merkityksenantoprosesseina, jolloin ne ovat syvempiä ja laajempia merkitykseltään kuin mielipiteet (Huusko & Paloniemi 2006, 164). Käsitys on ymmärrystä jostakin tietystä ilmiöstä ja samalla myös suhde yksilön ja ympäristön välillä (Häkkinen 1996).

Fenomenografisessa tutkimussuuntauksessa ajatellaan myös, että ei ole olemassa kahta erillistä maailmaa, jotka jakautuvat todelliseen ja koettuun. Sen sijaan on vain yksi maailma, joka on samanaikaisesti näitä molempia (Huusko & Paloniemi 2006, 164.) Niinpä ymmärrämme asiat aina suhteessa ympäröivään maailmaan, joten maailma ei koskaan näyttäydy meille täysin sellaisenaan. Fenomenografia ei siis tahdo tehdä todellisuutta koskevia väitteitä, vaan keskiössä on ihmisten käsityksien kuvaaminen jostakin ilmiöstä. (Huusko & Paloniemi 2006, 165.) Fenomenografia hylkää realismin muodot, joissa pyritään löytämään yksi todellisuus, ja jonka nähdään näyttäytyvän kaikille samanlaisena (Heikkinen ym. 2005, 342). Sen sijaan fenomenografiassa hyväksytään se, että on olemassa yhteinen todellisuus, jonka kokeminen ja käsittäminen riippuvat yksilöstä. Tutkijan on ymmärrettävä käsitysten kontekstuaalisuus, vaikka käsitysten erojen syyt eivät olekaan tutkimuksen kohteena. Silti käsitysten ilmenemisyhteydet on tärkeä tunnistaa, jotta voidaan ymmärtää eroja käsityksissä. (Huusko & Paloniemi 2006, 166.)

Fenomenografiaa määrittää niin sanottu toisen asteen näkökulma, josta tässä tutkimussuuntauksessa ollaan kiinnostuneita. Ensimmäisen asteen näkökulmassa painopisteenä olisi tehdä kuvausta maailmasta, eikä siinä oteta varsinaisesti huomioon henkilön tapaa kokea se. Tästä näkökulmasta katsottuna voidaan periaatteessa luokitella ihmisen tapoja käsittää asioita niin sanotusti ”oikeiksi” ja ”vääriksi” käsityksiksi. (Marton & Booth 1997, 118). Kuitenkin fenomenografialle ominainen toisen asteen näkökulma kiinnittää huomion jonkin ilmiön merkityssisältöihin, joka tarkoittaa eri ihmisten erilaisia näkökulmia ja käsityksiä jostakin ilmiöstä. Toisen asteen näkökulmassa tutkija tavallaan kuvaa jotakin ilmiötä siitä näkökulmasta, josta jokin tietty ryhmä ihmisiä kokee sen. Niinpä ihmisten tavat käsittää ilmiöitä eri tavoin ovat itsessään arvokkaita, eikä niitä voida luokitella oikeiksi tai vääriksi. (Niikko 2003, 25.)

Fenomenografisen tutkimuksen tavoite on etsiä ja systematisoida sosiaalisesti merkittäviä ja jaettuja ajattelutapoja. (Huusko & Paloniemi 2006, 165.) Fenomenografista tutkimussuuntausta voidaan pitää myös induktiivisena tutkimusotteena. Induktiivisuus tarkoittaa sitä, että tutkimuksessa lähdetään liikkeelle tarkastelemalla yksityiskohtia. Näihin yksityiskohtiin liittyvistä ilmauksista muodostetaan sitten päätelmiä, jotka koskevat yleisempiä ilmiöitä. Teoreettiset oletukset eivät ohjaa



aineiston tulkintaa, eikä aineistoa testata teoreettisten alkuoletusten pohjalta. (Kroksmark 1987, Häkkisen 1996, 13–15 mukaan.)

Fenomenografia sopii tähän tutkimukseen, koska tavoitteena on selvittää tutkittavien käsityksiä opettajan pedagogisesta auktoriteetista. Suhteellisen pienen otannan vuoksi koko aineisto analysoitiin yhtenä, eikä tehty erillisiä, vertailevia analyyskejä opettajien ja opiskelijoiden vastauksiin. Analyysin aikana pidettiin kuitenkin myös vertaileva näkökulma mielessä, jotta näitä huomioita voitaisiin käyttää hyväksi tulosten pohdinnassa.

#### *4.4 Fenomenografinen aineiston analyysi*

Aineiston analyysiä määrittää fenomenografinen tutkimusote, joka pyrkii selvittämään käsityksien eroja. Fenomenografisessa tutkimuksessa analyysin tarkoituksena on löytää aineistosta sellaisia perustavanlaatuisia eroja, jotka selventävät eri käsitysten suhdetta tutkittavaan ilmiöön. Näistä eroista muodostetaan käsitteellisiä kuvauskategorioita, jotka kuvaavat haastateltavien eri tapoja käsittää tutkittavaa ilmiötä. (Huusko & Paloniemi 2006, 166.) Fenomenografista analyysia voidaan luonnehtia luonteeltaan eläytyväksi, jossa tutkija tavallaan elää uudelleen tutkimushenkilön tilanteen ja tätä kautta saavuttaa tutkittavan intention ja merkityksen, jonka hän ilmaisullaan pyrki välittämään. Analyysin jokaisessa vaiheessa olennaista on keskustella aineiston kanssa jatkuvasti. (Ahonen 1994, Häkkisen 1996, 39 mukaan.)

Fenomenografisessa analyysissä teoriaa ei käytetä luokittelurunkona, vaan tulkinta muodostuu vuorovaikutuksessa aineistoon ja kategorisoinnin pohjana toimii itse aiheisto. Silti aikaisemmat teorit ovat mukana keskustelussa, kun muodostetaan tulkinnallisia kategorioita. (Huusko & Paloniemi 2006, 166.) Siksi fenomenografisessa tutkimuksessa tarvitaan aikaisempaa teoreettista perehtyneisyyttä, sillä tämä perehtyneisyys auttaa suuntaamaan ja toteuttamaan aineiston hankintaa asianmukaisella tavalla. Varsinainen teorianmuodostus tapahtuu kuitenkin vasta tutkimusprosessin aikana. (Ahonen 1994, Huuskon & Paloniemen 2006, 166 mukaan.) Seuraavaksi esittelen lyhyesti fenomenografisen analyysin vaiheet.

Ensimmäisessä analyysin vaiheessa etsitään merkitysyksiköitä. Tässä vaiheessa tulkinnan keskiössä on löytää ajatuksellinen kokonaisuus, eikä vielä keskitytä esimerkiksi yksittäisiin sanoihin tai lauseisiin. (Huusko & Paloniemi 2006, 166–167.) Analyysin toisessa vaiheessa tutkija tekee varsinaisen kategorisoinnin, eli hän etsii, lajittelee ja ryhmittelee merkitysyksiköitä kategorioiksi. Olennaista tässä vaiheessa on vaihteluiden tunnistaminen, joka perustuu samanlaisten ja erilaisten ilmausten tunnistamiseen (Huusko & Paloniemi 2006; Marton 1988, 155). Tämän jälkeen analyysi jatkuu

luomalla kategorioista abstraktimpia tasoja ja selventämällä eri kategorioiden välisiä suhteita ja eroja. Nämä kategoriat pitävät sisällään käsitysten erityispiirteet. Tässä vaiheessa esitellään myös suoria lainauksia haastatteluaineistosta, joilla havainnollistetaan kunkin kategorian keskeisiä piirteitä. Samalla kategorioiden väliset suhteet kuvataan mahdollisimman hyvin auki kirjoittamalla, joista myöhemmin muodostuu lopullinen tulosalue. (Marton 1994, Huuskon & Paloniemen 2006, 168 mukaan.) Kiinnostavaa on löytää kategorioiden sisältämät erot ja vaihtelut. Käsitysten laadulliset erot ovat siis tärkeämpiä, kuin niiden määrällinen painottuminen. (Huusko & Paloniemi 2006, 169.)

Tässä tutkimuksessa aineiston analyysi aloitettiin litteroimalla jokainen haastattelu huolellisesti sanasta sanaan. Litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 58 sivua. Haastattelut nimikoitiin joko ”opettaja” tai ”opiskelija”-nimikkeellä ja molemmat ryhmät numeroitiin numeroilla 1–3 haastattelujärjestyksen mukaan. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisesti, jotta tutkittavien oma ääni pääsee mahdollisimman hyvin esiin. Tutustumisvaiheessa tulostin litteroidut haastatteluaineistot ja luin ne useaan kertaan läpi. Tässä vaiheessa pyrin saamaan aineistosta kokonaiskuvaa, sekä haastattelukohtaisesti että koko aineiston kannalta. Luettuani aineiston useaan kertaan, tein tietokoneella oleviin haastattelutiedostoihin lyhyitä kommentteja, jotka pyrkivät tiivistämään haastateltavien keskeisiä ajatuksia haastattelun eri teemoista. Näillä toimilla pyrin tietynlaisen esiyymmärryksen ja alustavan kuvan hahmottumiseen itselleni.

Analyysin etenemisen apuna käytin mukaillen Leena Valkosen (2006) väitöskirjan esimerkkiä fenomenografisen analyysin etenemisestä. Valkosen analyysiesimerkissä merkitysyksikköjä etsitään nähdäkseni hyvin systemaattisesti ja tehokkaasti, ja päädyin käyttämään tätä mallia myös oman aineistoni analyysissä, jotta aloittelevanakin tutkijana saisin mahdollisimman paljon irti aineistosta. Varsinaisen analyysin ensimmäisessä vaiheessa aloitin merkitysyksikköjen tunnistamisen. Tässä analyysivaiheessa olennaista ovat tutkimuksen peruskysymyksen kannalta olennaiset ilmaisut. Analyysiyksikkönä fenomenografisessa tutkimuksessa on käsitys, ei niinkään tutkimushenkilö tai hänen tuottamansa aineisto. Nämä käsitykset voivat muodostua sanasta, lauseesta, kappaleesta tai laajemmastakin asiakokonaisuudesta. (Valkonen 2006, 33.) Analyysin tässä vaiheessa esitin aineistolleni ensimmäisen tutkimuskysymykseni: *Mitä käsityksiä luokanopettajaopiskelijoilla ja kokeneilla luokanopettajilla on pedagogisesta auktoriteetista ja sen rakentumisesta?* Tätä tutkimuskysymystä silmällä pitäen luin paperiversion aineistoani läpi ja yliviiivaustussilla merkitsin kaikki kohdat, joista ilmeni haastateltavien ilmauksia tähän tutkimuskysymykseen liittyen. Tutkimukseni näkökulma perustuu opettajan pedagogisen auktoriteetin rakentumiseen nimenomaan luokkahuonevuorovaikutuksessa ja erityisesti opettajan roolista ja toiminnasta käsin tarkasteltuna. Niinpä ulkopuolelle jäivät esimerkiksi käsitykset moniammatillisuuden merkityksestä opettajan auktoriteettiasemaa koskien.

Kun olin tehnyt tämän, siirryin aineiston sähköiseen versioon ja haastattelu haastattelulta irrotin aineistosta löytämiäni käsityksiä ja liitin ne juoksevilla numeroilla uuteen tiedostoon, johon kokosin kaikkien haastateltavien aineistosta löytämäni käsitykset. Valkosen (2006, 34) tapaan erittelin herkästi vähänkin erilaiset käsitykset toisistaan ja huomioin, että yksi virke saattoi sisältää useampiakin käsityksiä. Erottelun merkitsin alleviivaamalla. Esimerkkinä yhdestä haastattelupätkästä poimimani ilmaiset ja niiden erottelu:

1. opettaja tavallaan on siinä työssään täydellä sydämellä
2. kokee sen asemansa siten että, että hän on niiden lasten kanssa tietyllä tavalla samalla tasolla, mutta on aikuinen
3. kokee sen asemansa siten että, että hän on niiden lasten kanssa tietyllä tavalla samalla tasolla, mutta on aikuinen
4. ymmärtää lapsen ajatuksia
5. että tota noin tavoitteet on lapsen kokoisia opetuksessa
6. työskentely tapahtuu sillä tavalla, että siinä ei tarvi opettajan tietyllä tavalla hurjasti niinku hakee sellasta et et mun täytyy nyt jollakin tavalla olla auktoriteetti tässä

Tässä esimerkkipätkässä olen irrottanut yhden haastateltavan litteroidusta aineistosta erilaisia käsityksiä, jotka vastaavat tutkimuskysymykseeni. Kohdissa 2 ja 3 näkyy esimerkki tapauksesta, jossa yhdestä virkkeestä löytyy useampi käsitys. Kohdassa 2 haastateltavan käsitys on, että opettaja voi asemaltaan olla samalla tasolla lasten kanssa. Kohta 3 tarkoittaa edellistä ja tuo mukaan yhden käsityksen lisää: opettajan on oltava tilanteissa silti aikuinen. Koska aineisto on paloitteltu tässä kohtaa melko pieniin osiin, on myöhemmissä vaiheissa palattava takaisin asiayhteyksiin käsitysten todellisen luonteen ymmärtämiseksi. Tämän takia haastattelut on myös numeroitu ja jokainen paloittelu on tehty tietäen, mistä haastattelusta on kulloinkin kyse. Analyysia tehdessäni pyrin jatkuvasti esittämään tutkimuskysymystäni aineiston jokaisessa kohdassa ja selvittämään, mitkä kohdat haastattelusta vastaavat kysymykseeni. Jos käsityksen muodosti pidempi tekstikappale tai jos sen asiayhteydestä irrottaminen uhkasi ymmärrettävyyttä, tein otannan perään muutaman oman lisämerkinnän, jotta myöhemminkin muistaisin kontekstin ja osaisin tulkita käsitystä tarkoituksenmukaisella tavalla. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen löytyi koko aineistosta 503 ilmaisua. Tässä on toisaalta otettava huomioon se, että osassa haastatteluista samat käsitykset ja ilmaiset toistuivat, kun haastateltava toisti jo aiemmin sanotun asian myöhemmin uudestaan. Merkitsin toistuvatkin käsitykset silti

ylös, sillä ajattelen toiston myös kertovan jotakin siitä, mitä haastateltava pitää erityisen tärkeänä ja mitä hän sanomisissaan haluaa painottaa.

Analyysin toisessa vaiheessa ryhmitellään ilmaisia ja aletaan etsiä kategorioita. Tässä vaiheessa ilmaukset irrotetaan yksilöistä ja hetkeksi myös konteksteista. Aineistosta vertaillaan samantyyppisiä ja erilaisia ilmauksia. (Valkonen 2006, 35.) Käytännössä tutkin kertyneitä ilmauksia ja aloin ryhmitellä niitä sisältöjen mukaan, pyrkien kuitenkin vielä toistaiseksi pitämään erillään kaikki rinnakkaisetkin ilmiöt. Ryhmittelyistä muodostui ensimmäisiä alustavia kategorioita kuten esimerkiksi johdonmukaisuus, luotettavuus, malttinsa säilyttäminen tai tilanteiden kontrollointi. Tässä vaiheessa useita ilmauksia jäi myös kokonaan kategorioiden ulkopuolelle, kun huomasin, että ne eivät lopulta vastaakaan tutkimuskysymykseen. Tällaisia olivat esimerkiksi käytännön esimerkit siitä, millaiset oppimistilanteet ovat hedelmällisimpiä, eikä opettajan osuutta tai auktoriteettia käsitelty näissä käsitelyissä lainkaan. Niinpä varsinaisia ilmauksia jäi jäljelle 467. Käytännössä siirsin ensimmäisestä tiedostosta ilmauksia uuteen tiedostoon erilaisten alustavien teemaotsikoiden alle. Vanhasta tiedostosta merkitsin värillä ne, jotka olin jo siirtänyt uuteen tiedostoon, jotta pysyisin itse kartalla siitä, mitä ilmauksia olin jo käyttänyt. Kävin aluksi löytämiäni ilmauksia niin kauan läpi, että joko jokainen oli löytänyt paikkansa jonkin teeman alla, tai että olin varmistunut siitä, ettei kyseinen ilmaus lopulta vastaakaan tutkimuskysymykseeni. Tässä vaiheessa pyrin jo alustavasti hahmottamaan eri kategorioiden rajoja, mutta toistaiseksi ne jäivät tietyissä kohdin vielä väljiksi. Niinpä tämän luokittelun jälkeen aineistosta löytyi 69 tapaa ilmaista sitä, mistä opettajan pedagoginen auktoriteetti koostuu. Osa ryhmistä sisälsi useita kymmeniä ilmaisia ja pienimmät ryhmät muodostuivat vain yhdestä tai kahdesta ilmaisusta.

Myös kolmannessa vaiheessa noudattelin Valkosen (2006) esimerkkiä fenomenografisen analyysin etenemisestä. Luin löytämäni ryhmät sekä niiden sisältämät ilmaisut läpi ja pyrin saamaan kokonaiskuvaa aineistosta siten kuin se tässä vaiheessa minulle näyttäytyi. Pyrin saamaan jokaisesta ryhmästä käsityksen, mistä ilmauksista ja asioista kukin ryhmittely koostuu. Tämän jälkeen lähdin etsimään käsitysryhmiä, eli aloin ryhmitellä 69:ää tapaa ilmaista opettajan auktoriteettia. Käytännössä jokainen analyysivaihe niputtaa ja tiivistää edellisen analyysivaiheen ilmauksia yleisempään muotoon. Niinpä pyrin liittämään vähänkin samaan ryhmään kuuluvia alaryhmiä toisiinsa ja etsimään niille yläotsikkoa. Tarkoituksena oli muodostaa selkeärajaiset, toisistaan erottuvat käsitysryhmät, joista muodostuu tutkittavien käsitys opettajan pedagogisesta auktoriteetista.

Käsitysryhmien luomisesta teki haastavaa se, että kaikki pedagogisen auktoriteetin osa-alueet ovat hyvin vahvasti sidoksissa toisiinsa ja kunkin osa-alueen toiminta usein riippuu yhdestä tai useammasta toisen alueen toiminnasta. Lisäksi haastateltavien käsitykset osoittivat, että monikaan piirre ei ole mustavalkoinen, vaan jokaiseen piirteeseen liittyy tasapaino ja tiettyjä ehtoja ennen kuin ne

toimivat pedagogiselle auktoriteetille ominaisesti ja suotuisasti. Esimerkiksi suuttuminen nähtiin hyvänä ja toisinaan tarpeellisena, mutta samalla todettiin, että opettaja ei saa kuitenkaan oikeasti suuttua tai menettää malttiaan. Samoin käsityksistä tuli ilmi, että opettajan on kuunneltava ja osallistettava oppilaitaan, kuitenkin antamatta heille liikaa määräysvaltaa. Toisin sanoen ilman tasapainoa tietyt piirteet kääntyivätkin itseään vastaan. Myös esimerkiksi käsitys kuuntelemisesta on siinä mielessä monisyinen ilmaisu, että se voidaan yhtä hyvin luokitella välittämisen, vuorovaikutuksen kuin ymmärtävyydenkin kategorioihin. Tässä kohtaa tein ratkaisut sen mukaan, mitä käsitystä aineisto mielestäni eniten edusti ja missä yhteyksissä haastateltavat asiasta puhuivat. Pyrin siis mahdollisimman pitkälle ymmärtämään käsityksen todellista alkuperää ja sitä, mitä haastateltavat halusivat ilmauksillaan pohjimmiltaan sanoa.

# 5 KÄSITYSRYHMÄT OPETTAJAN PEDAGOGISESTA AUKTORITEETISTA

Aineiston analyysin tässä vaiheessa olin muodostanut Valkosen (2006) mallia mukaillen käsitysryhmät saamastani 69:stä käsityksestä. Ryhmittelyn tuloksena syntyi lopulta kahdeksan erilaista käsitysryhmää. Alla olevissa taulukoissa näkyy hahmotelma syntyneistä käsitysryhmistä. Taulukon jälkeen kuvaan jokaisen käsitysryhmän sisältöjä sanallisesti laajemmin ja pyrin tuottamaan kokonaiskuvan kunkin käsitysryhmän sisällä vaikuttavista käsityksistä. Käsityksien havainnollistamiseksi käytän apuna aineistositaatteja.

**TAULUKKO 1.** Taulukossa on esitelty kahdeksan käsitysryhmää, joista opettajan pedagoginen auktoriteetti koostuu.

Välittäminen ja kiinnostus	Oikeinymmärretty johtajuus	Luottamuksellinen vuoro-vaikutussuhde	Sosiaalinen kontrolli
<ul style="list-style-type: none"> <li>- lämpö</li> <li>- inhimillisyys</li> <li>- molemminpuolinen kunnioitus</li> <li>- pehmeys, herkkyys</li> <li>- hyväntahtoisuus, halu auttaa</li> <li>- kannustus, usko hyvään</li> <li>- läsnäolo, kohtaaminen, huomioiminen</li> <li>- kuunteleminen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ottaa paikkansa ja roolinsa luokassa</li> <li>- ei katso korkealta, ei väärinkäytä asemaansa</li> <li>- säilyttää aikuisuuden ja oman tilan</li> <li>- voidaan asettaa kyseenalaiseksi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- keskustele</li> <li>- luotettavuus</li> <li>- oppilaiden osallisuus, ei ole kaikkietävä</li> <li>- opettaja antaa itsestään</li> <li>- opettaja ja oppilaat ovat samalla puolella</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- osaa hallita ryhmää</li> <li>- voi suuttua, ei menetä malttiään, ei huuda</li> <li>- luja, tiukka</li> <li>- johdonmukaisuus, on esimerkki</li> <li>- vetää rajat, turvallinen</li> <li>- suunnittelee tunnit</li> <li>- sukupuoli</li> </ul>

Oikeudenmukaisuus ja ymmärrys	Ammattitaito ja kokemus	Aito persoona	Positiivinen ilmapiiri
<ul style="list-style-type: none"> <li>- reilu</li> <li>- ei ole ehdoton, joustavuus</li> <li>- ei pelkkiä rangaistuksia</li> <li>- ei keskity vain itseensä</li> <li>- ymmärtää lapsuutta</li> <li>- tuntee oppilaat</li> <li>- antaa tilaa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- osaa opettaa</li> <li>- pystyy perustelevaan, on miettinyt toimintaansa</li> <li>- auktoriteetin kehittäminen</li> <li>- rohkeus, varmuus, uskottavuus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- on oma itsensä</li> <li>- aitous</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- positiivisuus</li> <li>- huumori</li> <li>- rento</li> <li>- kiva</li> <li>- heittäytyy</li> <li>- luo ryhmähenkeä</li> </ul>

## 5.1 Välittäminen ja kiinnostus

Opettajan pedagogisen auktoriteetin keskeinen osa-alue on oppilaista välittäminen ja kiinnostus heitä sekä heidän asioitaan kohtaan. Opettajan välittävästä asenteesta kertyi paljon mainintoja ja haastateltavat pitivät asiaa tärkeänä. Tutkittavat kuvasivat aitoa välittämistä esimerkiksi hyvántahtoisuutena, pehmeutenä, lämpimyytenä ja haluna auttaa. Hyvántahtoisuus nähtiin yhtenä opettajan tärkeimpänä ominaisuutena ja on tärkeää, että hyvántahtoisen opettajan hyväksyvä asenne välittyy myös oppilaille, joka sitten heijastuu heidänkin käyttäytymiseensä. Toisaalta joskus hyvántahtoisuus saattaa merkitä myös sitä, että opettaja toimii hyvässä tarkoituksessa oppilaan parhaaksi, vaikka tämä itse ei näe asiaa samalla tavalla. Tällaiset tilanteet koskevat esimerkiksi läksyjen tekoa, jossa opettaja kysyy oppilasta tekemään tehtävänsä ajatellen, että tämä on oppilaan hyväksi pitkällä tähtäimellä. Pääsääntöisesti haastateltavat kokivat, että hyvántahtoisuutta ja hyväksyvää asennetta on hyvä korostaa, ja että opettajan hyvántahtoisuus synnyttää oppilaissa kunnioitusta opettajaa kohtaan.

*”Toimiva auktoriteetti perustuu niinku kunnioitukseen -- sitä opettajaa kohtaan ja sitä ei musta voi saavuttaa -- semmosella mielivaltasella niinku kuritustoimenpiteillä vaan että se se tulee just siitä että -- se opettaja niinku haluaa niille oppilaille hyvää.” (Opiskelija 2)*

*”-- Mä oon joskus niinku ajatellu, että mää -- teen tän niinku tälle lapselle on parhaaks ja sille on parhaaks, että se keskittyy nyt vaikka se ei sitä ite ymmärrä. Ja voi olla, että joku voi joskus sitä ajatella, että oli semmonen ihan kamala sijainen tai jotain mutta -- tavallaan mä voin vaan tukeutua siihen, että mun tarkoitus on ollu hyvä.” (Opiskelija 3)*

Hyväntahtoisuuden lisäksi välittämistä ilmaistiin erityisesti läsnäolon ja kohtaamisen kautta. Haastateltavien käsitysten mukaan opettajan työssä ja auktoriteetin saavuttamisessa olennaista on todellinen läsnäolo, joka vaatii opettajan mukaan työhönsä kokonaisvaltaisesti. Erityisesti kokeneet opettajat kuvasivat läsnäoloa käsityksenä, jonka mukaan opettajan työ ei rajoitu pelkkään opettamiseen ja että oppitunneillakin on oltava tarkasti läsnä ja selvillä siitä, mitä luokassa tapahtuu ja missä mennään. Läsnäolo liittyy sekä vapaampiin tilanteisiin, jossa oppilas haluaa jutella opettajan kanssa tai kysyä häneltä jotain, mutta myös oppimistilanteisiin, joissa opettaja läsnäolollaan valvoo oppimisen toteutumista. Opettajan syvälinen läsnäolo tuo luokkaan työrauhan ja järjestyksen. Läsnäolo liittyy olennaisesti myös kuuntelemisen taitoon, jonka haastateltavat kokivat tärkeäksi lapsen kohtaamisen tavaksi.

*" Kyllä siinä se kuunteleminen on mielestäni, se on asia numero yksi ja tietyllä tavalla juuri se lapsen kohtaaminen. Ja että kuuntelee sen et mitä asiaa hänellä on ja sitte siihen myös vastaa niinku jotakin ihan sillee tavallaan fiksua, että -- sitä ei kuittaa vain niinku ohimennen koska se luo sen kuvan ja tietysti antaa sen tunteen, että opettaja välittää ja opettaja kuuntelee." (Opettaja 1)*

*"-- ku näkee -- että tää homma niinku lähtee käyntiin ja ja ne porukat on tietyllä tavalla työskentelemässä jossain kohdissa ja sä pystyt ite siellä niinku sukkuloimaan väleissä ja oleen niinku tuntosarvet tarkkana että mitä, kuka tarvii apua." (Opettaja 3)*

Haastateltavat korostivat aidon kohtaamisen merkitystä. Oppilaiden kohtaaminen ja heistä välittäminen näkyy käsitysten mukaan myös siinä, että opettaja pyrkii huomioimaan jokaisen lapsen vahvuuksineen, erityispiirteineen ja persoonallisuuksineen.

*"-- sä et voi niinku minkään ikäisiä oppilaita kohdata vaan sillai että niinku huis hais tossa, vaan aina niinku miettii sitä, että varmasti niinku oikeesti kohtaa jokaisen sen päivän aikana." (Opettaja 3)*

Haastateltavat pitivät tärkeänä myös kiinnostuksen osoittamista lapsen kohtaamisessa. Oppilaan on saatava kokea, että hän on opettajalle tärkeä ja että myös hänen edistymisensä on opettajalle tärkeää. Opettajan tulee ilmaista, että hän haluaa tuntea oppilaansa ja käyttää tutustumiseen aikaa. Lapsesta kiinnostumisen lisäksi opettajan on oltava kiinnostunut myös kasvatuksesta. Kiinnostukseen liittyy myös kannustaminen, jonka haastateltavat käsittivät tärkeäksi osaksi lapsen kohtaamista. Opettajan on tärkeää ymmärtää, että hänellä on suuri rooli siinä, millaiseksi muodostuu lapsen halu opiskella ja osallistua. Kannustaminen nähtiin tärkeänä ja alas painamista sekä puutteellisuuksien osoittelua haluttiin välttää. Kannustuksen taakse kätkeytyy opettajan olennainen taito osata nähdä lapsessa hyviä asioita ja uskoa heistä hyvää.



*” – helposti kuulee semmosta – puhetta paljon että – ku tää luokka on tämmönen ja tää oppilas on näin tämmönen ja tämmönen – et se on tosi hankalaa mut että kyl niille oppilaille pitäis aina antaa semmonen niinku benefit of the doubt – ” (Opiskelija 2)*

Jokaista lasta tulee kunnioittaa ja inhimillinen kohtaaminen nähtiin tärkeänä. Opettajan kunnioittava asenne oppilaita kohtaan synnyttää myös oppilaiden kunnioitusta opettaja kohtaan. Kaiken kaikkiaan opettajan oma suhtautuminen oppilaisiin vaikuttaa siihen, miten he ottavat opettajan vastaan ja haluavatko asettua opettajan kanssa yhteistä toimintaa edistäväksi vai eivät. Tutkittavat peräänkuuluttivat opettajan oikeutta olla kunnioitettu oppilaidensa keskuudessa. Samalla he kuitenkin totesivat, että opettajan on nykypäivänä tietyllä tavalla ansaittava kunnioitus ja että opettajan oma toiminta vaikuttaa paljon siihen, tuleeko hänestä kunnioitettu oppilaiden keskuudessa.

*”Mulla tulee jotenki aina mieleen siitä sanasta auktoriteetti et jollaki tavalla semmonen kunnioitus siltä toiselta osapuolelta, -- ehkä automaattisestikin kunnioitus – että opettajalla on aina ollu – sellanen asema historian aikana, että se on auktoriteetti automaattisesti, mutta nykyään sitte taas jos ajattelee, että opettaja on auktoriteetti nii se on kyllä kiinni kauheesti sitte persoonasta ja tavasta tehdä sitä työtä --. Miten opettaja ottaa vastaan ne lapset niin kyllä ne käsi kädessä kulkee -- kyllä ne open auktoriteetti ja käytös niinku aika paljon on rinnakkain.” (Opettaja 2)*

## 5.2 Oikeinymmärretty johtajuus

Haastateltavien pohdinnoissa tuli esiin usein käsitys siitä, että opettajan tulee olla luokkansa johtaja. Samalla hänellä on kuitenkin tiettyjä rajoituksia, jotka hänen on huomioitava toteuttaakseen auktoriteettiasemaansa pedagogisesti ja hyväksyttävästi. Kaikki haastateltavat ilmaisivat, että opettajan auktoriteetti on aina paikallaan, ja luokassa on oltava joku, joka johtaa. Käsitysten mukaan opettaja ei saa olla samalla tasolla lasten kanssa.

*”Et se on niinkun mun mielestä ihan vaan fakta, että jos ei oo auktoriteetti niin sillan on tietyllä tavalla – samalla tasolla niinku lasten kanssa. Et täytyyhän siel olla se, joka sitä laivaa vie eteenpäin.” (Opettaja 1)*

Opettajan paikka johtajana nähtiin tärkeänä, jotta luokan tilanteet olisivat hallittavissa ja turvallisia. Opettajan voidaan myös nähdä edustavan yhteiskuntaa ja toimivan tietynlaisena johtajan roolimallina, jolloin hänen asemansa luokan johtajana on perusteltu. Haastateltavat näkivät, että on olemassa tietynlainen tasapaino, jossa opettaja voi olla lasten kanssa mukana touhuamassa, mutta säilyttää silti koko ajan johtajuuden ja aikuisuuden. Tämä aikuisuuden säilyttäminen nähtiin erityisen tärkeänä sekä tilanteidenhallinnan että lasten hyvinvoinnin kannalta.

*"Mä en sano, että sen tarvii sillä lailla niinku tasa-arvoista, sillai että et mä nään että aikuinen on aikuinen ja lapsi on lapsi, ja ne on eri asemat ja tavallaa ei se haittaa että -- en mä vaadi sitä että lapsen ja aikuisen pitää olla tässä näin sillä lailla samalla tasolla koska koska mä nään että lapsi kärsii siitä--" (Opiskelija 3)*

*"Sen ei tarvi tarkoittaa sitä, et jos sä peuhaat siellä lasten kanssa et sä oot kuin samalla tasolla kuin se lapsi. Vaan et siinä kuitenkin säilyy se et aikuinen on aikuinen ja aikuinen sanoo sen viimeisen sanan--" (Opettaja 2)*

*"Semmonen joku valtahierarkia-- ei sitä niinku valtasuhdetta tarvi niinku korostaa mutta kuitenkin että toinen on aikuinen ja toinen on lapsi, että toinen on niinku opettaja ja toinen on oppilas." (Opiskelija 2)*

Toisaalta aikuisuuden säilyttäminen koski haastateltavien käsitysten mukaan myös haastavia sosiaalisia tilanteita, joissa opettajan oli hankalaa pitää tilanne hallinnassa. Tilanteeseen liittyy myös käsite "kasvojen menettäminen" joita eräs haastateltavista käytti.

*"--koitat rauhoittaa itses tilanteessa jotka on haasteellisia -- että kannattaa niinku laskee kymmeneen muutamaan kertaan--koska sitte taas jos sä niinku menetät kasvos nii se on sitte tosi hankala saada takasi et sun täytyy kuitenkin niinkun olla se aikuinen--" (Opettaja 3)*

Osa haastateltavista totesikin, että vaikka opettajan kyky kohdata lapsia aidosti on tärkeää, opettajan on toisinaan tarpeellista myös ottaa hieman roolia, esimerkiksi tilanteissa jotka tuntuvat epävarmoilta tai joissa ehdottomasti tarvitaan hieman tavallista kovemman johtajan roolia.

*"--sellasta kovuutta pystyy niinkun -- että jos sää joudut sellaseen tilanteeseen jossa sun on pakko ottaa semmonen niinkun kovan johtajan rooli, ja siis semmosia vaan on sellasia tilanteita, vaikka mää en oo yhtään sen tyyppinen, nii sillon mä joudun vähän niinkun ottaan semmosen että mää en oo oikeesti sellanen mut mä joudun vaan ottaan sen roolin." (Opiskelija 3)*

Niinpä opettajan on osattava tasapainoilla johtajan ja mukana kulkijan roolissa, jolle ominaista on toisaalta lasten tasolla oleminen ja toisaalta aikuisuuden sekä oman tilan säilyttäminen. Haastateltavat kuvasivat opettajan omaa tilaa yhtä aikaa sopivan etäiseksi ja sopivan läheiseksi lapsen nähden. Opettajasta ei saa tulla oppilaan kaveri, mutta suhteen pitää silti olla rento ja lämmin. Opettajalla on omat rajat joita ei saa ylittää ja opettajan tulee myös itse osata arvioida, kuinka paljon voi jakaa esimerkiksi omasta elämästään oppilailleen.

Vaikka opettajalla on perusteltu asema johtajana ja se paikka tulee osata itse ottaa, ei opettaja saa silti väärinkäyttää asemaansa. Tässä olennaiseksi muodostuu opettajan ymmärrys oikeanlaisesta johtajuudesta. Haastateltavien käsitysten mukaan erityisen epäsuotuisia olivat tilanteet, joissa opettaja vetoaa liikaa omaan asemaansa automaattisena auktoriteettina tai ryhtyy katsomaan oppilaita

turhan korkealta. Tämän nähtiin herättävän oppilaissa vastarintaa ja vaikeuttavan auktoriteetin saavuttamista.

*"-- ei semmosta niinku vastakkainasettelua niinku sen opettajan ja oppilaiden kanssa ja semmosta niinku että jos perustaa sen vaan niinku siihen kuriin ja siihen että no koska mä sanon ja mä oon opettaja nii sun pitää nyt tehdä näin." (Opiskelija 2)*

*"Musta on parasta se, jos ope pystyy oleen kuin vähän kuin siellä niinku oppilaiden seassa, ettei se ole siellä ylhäällä joku auktoriteetti omassa, sanotaan nyt vaikka tietokoneen takana." (Opettaja 2)*

Lisäksi nykypäivän opettajan auktoriteettiin kuuluu haastateltavien käsitysten mukaan se, että opettajan auktoriteetti kestää kyseenalaistamisen. Opettaja on siis ymmärtänyt asemansa siten, että hänen sanomisiaan ja toimiaan voi kyseenalaistaa ilman, että se kyseenalaistaa koko hänen auktoriteetti-asemansa. Eräs haastateltava totesi, että kaiken kyseenalaistaminen loputtomiin ei tietysti ole paikallaan, eikä kyseenalaistaminen välttämättä tunnu hyvältä. Silti nykypäivän pedagoginen auktoriteetti sallii sen, että opettajaa toisinaan kyseenalaistetaan.

*"-- jos me nyt aatellaan niinkun aikuisia, niin mekin kyseenalaistetaan koko ajan meidän auktoriteetteja. Ni enhän mä voi ottaa pois, en mä voi sanoo -- et ei mua sais kyseenalaistaa. Jos mä ite kuitenkin koko ajan kyseenalaistan." (Opiskelija 3)*

*"-- mä olin pitkän aikaa ollu mielestäni iha hirveen hiljaa ja mä jotain sitte rupesin selittään, -- niin semmonen -- poika sano, että ope anna ny se työrauha. Ja mä olin että hups. Siis -- jokuhan ois voinu suuttua siitä että kuinka sä tolla tavalla puhut aikuiselle, mut -- se tuli ihan aidosti häneltä." (Opettaja 3)*

### 5.3 Luottamuksellinen vuorovaikutussuhde

Opettajan ja oppilaan välinen, avoin vuorovaikutussuhde on yksi pedagogisen auktoriteetin keskeisistä tekijöistä haastateltavien mukaan. Vastauksista kävi ilmi, että opettajan täytyy olla keskusteleva, avoin ja luotettava. Opettaja toimii yhdessä lasten kanssa heidät mukaan ottaen, ei heitä vastaan. Tärkeää on puhua avoimesti oppilaiden kanssa ja selittää heille asioita, joita he eivät muuten ymmärtäisi. Haastateltavien mukaan on hyvä keskustella oppilaiden kanssa rehellisesti ja luoda toimivaa keskustelukulttuuria niin koko luokkaan kuin yksittäisen oppilaan ja opettajankin välille. Useat haastateltavista totesivat, että on paikallaan puhua oppilaan kanssa avoimesti esimerkiksi tilanteissa, joissa oppilas on toiminut väärin. Myös sairauksista ja erityistarpeista useat halusivat puhua luokassaan rehellisesti. Joskus keskustelu koski myös tilanteita, joissa oli sattunut jotakin ja

opettajan tuntisuunnitelmat menivät uusiksi, sillä ensin oli puhuttava oppilaita mietityttävä aihe auki. Olennaista on saada aikaan yhteinen ymmärrys, jossa lapsi ei jää ilman selitystä vain siksi, että opettaja on korkealla oleva auktoriteetti jonka ei tarvitse selitellä asioita.

*”Sä voit sanoo sille lapselle vielä näin, että hei tajusitko mistä oli nyt kyse? Että – sä et vaan niinku jyrää sitä että tää asia on nyt näin ja tää ei nyt sulle kuulu ku sä oot nyt oppilas ja muuta et ei missään nimessä niin vaan – että ymmärsikö tai haluaisikö kysyä vielä tästä jotain—” (Opettaja 3)*

Avoim ja keskusteleva opettaja uskaltaa jakaa oppilaille asioita myös itsestään. Kaikki haastateltavat totesivat, että tärkeää on kertoa omia asioitaan ja kokemuksiaan oppilaille. Eräs kokeneista opettajista kertoi juttelevansa säännöllisesti oppilailleen omista kouluajoistaan ja siitä, mikä silloin oli hänelle haastavaa ja miten hän selvisi siitä. Omien kokemusten jakaminen paitsi kiinnostaa ja rohkaisee oppilaita, myös edistää tärkeän luottamussuhteen syntyä.

*”Sää otat niinkun sitä kontaktia sillä lailla että annat puheenvuoroja ja annat niinkun heidän vaikka kertoa omasta elämästään ja kerrot ite omasta elämästäs etkä vaikka vedä sitä sillain, että mää en voi kertoa ittestäni mitään kun mä oon vaan opettajana täällä. Vaan kyllä mun mielestä se on vaan niinkun luottamuksen ydin, että kerrotaan vähän jotain itsestä.” (Opiskelija 3)*

Luottamuksen rakentuminen ja rakentaminen ovatkin olennaisia osia auktoriteettisuhteen synnyssä ja ylläpitämisessä. Luottamuksellinen suhde auttaa järjestyksen ylläpitämisessä ja antaa oppilaille levollisen olon, josta käsin on hyvä toimia. Luottamuksen avulla myös hankalat tilanteet saadaan selvitettyä, ja se on pohja kaikelle yhteiselle toiminnalle.

Avoimeen vuorovaikutussuhteeseen kuuluvat myös vastavuoroisuus ja opettajan ymmärrys ottaa lapset mukaan. Opettaja on oivaltanut, että hänen ei tarvitse olla kaikkietävä ollakseen pätevä auktoriteetti. Luokkatilanteidenkaan ei siis ole tarkoitus olla opettajan tietynlaista auktoriteettiasemaa pönkittävää yksinpuhelua, vaan tuntien pitäisi koostua vuorovaikutuksellisesta toiminnasta, jossa sekä oppilas että opettaja antavat ja saavat. Opettajan ei silti tule mennä kaikkeen mukaan oppilaiden ehdoilla, vaan hänen päätösvaltansa ja oppilaiden osallisuuden tulee olla tasapainossa. On asioita, joista keskustellaan yhdessä, ja asioita, joista vain opettaja päättää. Yhteisen jakamisen ja oppilaiden oivalluksien tulee olla iloinen asia, eikä sitä tarvitse tuntea opettajan auktoriteettiaseman horjuttamisyrityksenä.

*”--ohjaaja ja opastaa, antaa sitä tietoo, mutta myös ottaa vastaan niitä oppilaiden ideoita ja sieltä hyvin herkästi tulee niitä asioita joista voi sanoo itekin että enpä oo tota tullu ajatelleeks et olipa hyvä että kerroit ja se, että mä ainakin nautin hirveesti siitä kun moni viittaa ja niillä on ehdotus johonkin ja ja sit saa sanookin että jestas, näinhän se on, et näinkin tän voi ajatella ja että saada sieltä niinku oppilaista päin myös minulle itselleni uutta asiaa.” (Opettaja 2)*

*"Et vaikka ei tehtäis niinkun aina niinkun oppilaat sanoo vaikka mutta se, että ne on kokemu, että --ne on jotenki osallisia siellä, siinä opetuksessa eikä vaan sellasia jotka on jotain kohteita, jotka yritetään saada toimimaan tietyllä tavalla." (Opiskelija 3)*

#### 5.4 Sosiaalinen kontrolli

Vaikka opettajan tulee olla välittävä, lempeä, kiinnostunut ja keskusteleva, tuli aineistosta selvästi ilmi myös käsitykset opettajan tarpeesta olla toisinaan kontrolloiva ja tiukka. Välittämisen ja kiinnostuksen ohella kontrollin tarve nousi suurimpana esiin aineistosta. Opettajan on oltava myös luja ja johdonmukainen. Tiukkuus tuli esille etenkin opettajaopiskelijoiden vastauksissa ja he totesivat, että on helpompaa olla alussa tiukka sekä ottaa luokka haltuun, ja vasta sen jälkeen antaa vapauksia, kuin lähteä ensi töikseen miellyttämään oppilaita. Tiukkuuden vaatimus tuli esille myös silloin, kun haastateltavat totesivat, että epätoivottavalta käytökseltä on katkaistava siivet saman tien, ja että jos opettaja jotakin vaatii, siitä on yleisesti ottaen pidettävä myös kiinni. Samalla opettajan tulee itse toimia esimerkkinä hyväksyttävästä käytöksestä ja hänen tulee muutenkin olla johdonmukainen.

Johdonmukaisuus nähtiin yhtenä erityisen suurena kokonaisuutena auktoriteetin saavuttamisen kannalta, ja kaikki haastateltavat ottivat siihen kantaa. Johdonmukaisuus näkyy muun muassa siinä, että opettaja reagoi mahdollisimman tehokkaasti oppilaiden käytökseen joko lopettamalla sen tai vahvistamalla sitä kehuilla. Osa totesi, että säännöistä kiinni pitäminen on tärkeää, sillä se on osa johdonmukaisuutta sekä auktoriteettia. Johdonmukainen toiminta ja vaatimukset sekä selkeät odotukset luovat luokkaan rauhaa ja oppilaat myös tietävät, mitä heiltä odotetaan. Johdonmukainen toiminta opettaa oppilaat myös siihen, että he tietävät mitä tietyistä asioista seuraa, ja että opettaja toteuttaa tarvittaessa seuraamukset. Epäjohdonmukainen toiminta kuluttaa opettajan auktoriteettia helposti pois.

*"-- semmonen uhkailu tai semmonen et nonii nyt te kaikki jäätte jälki-istuntoon ja sit kukaan ei kuitenkaan jää nii semmonen -- ei kyllä toimi." (Opiskelija 1)*

*"-- jos opettaja on hurjan hapuileva ja yhtenä päivänä yhtä ja toisena toista niin se lapsi ei tiedä kuinka hänen pitäis olla, mitä häneltä odotetaan ja sillo -- sanoisin et se johtaa kaaokseen kyllä. Ja sitte myös se, et jos jonakin päivänä sallitaan tämä, huomenna ei sallita, no mikä tässä nyt on sitten oikein?" -- kun ei se tarvi olla mikään negatiivinen asia ollenkaan se auktoriteetti että -- sillä antaa myös sen mallin lapsille et mitenkä toimitaan." (Opettaja 1)*

Opettajan kontrollointia tarvitaan useissa eri tilanteissa. Usein jo opettajan läsnäolo voi toimia tietynlaisena kontrollina ja edistää esimerkiksi koulutehtäviin keskittymistä. Opettaja myös huolehtii,

että luokassa kenenkään ei tarvitse pelätä toista, ja että työrauha säilyy yllä. Opettaja kontrolloi sosiaalista käytöstä rajaamalla pois hajottavat tavat kuten esimerkiksi aggressiivisen tai väkivaltaisen käytöksen. Oppilaan asettua vastahankaan on opettajan toisinaan kontrolloitava käyttäytymistä suoraan sanallisella viestinnällä, esimerkiksi käskemällä oppilasta lopettamaan epätoivotun toiminnan. Haastateltavat totesivat, että joskus kontrolliksi riittää sanallinen käsky, mutta toisinaan joudutaan antamaan esimerkiksi jäähyä tai keskustelemaan oppilaan kanssa pidempään jostakin aiheesta. Sosiaalisella kontrollilla opettaja osoittaa oikean ja väärän, ja näyttää millainen käytös on hyväksyttävää. Vastauksista oli luettavissa käsitys siitä, että haastateltavat pyrkivät mahdollisimman pitkään toteuttamaan kontrollia positiivisin keinoin, kuten rauhallisesti keskustelemalla ja oppilaiden ymmärrykseen vetoamalla. Joka tapauksessa kontrolloinnin on tapahduttava oppilaan ja luokan parasta ajatellen, ei mielivaltaisesti. Opettajalla on kuitenkin oltava viimeinen rajanvetomahdollisuus, jonka jälkeen toiminta loppuu tai asioista ei enää keskustella.

*"-- opettaja niinku haluaa niille oppilaille hyvää ja tavallaa sitte rajottaa tarpeen mukaan sellasta sellasta käytöstä joka ei oo oppilaiden tai sen ryhmän hyväksi." (Opiskelija 3)*

*"—edelleen mä uskallan luottaa siihen, että positiivisen kautta mä saan ne lapset, ja niinku keskustelun ja ymmärryksen kautta omaksumaan kauniit käytöstavat tai miten toisen kanssa tehdään työtä—" (Opettaja 2)*

Haastateltavien käsitysten mukaan opettajan auktoriteettiin liittyvät myös hyvin käytännönläheiset asiat, joiden avulla kontrolloidaan luokan toimia, ja jotka toisaalta myös rakentavat opettajan auktoriteettia. Tällaisia konkreettisempia tapoja ovat strukturoidut ja suunnitellut tunnit sekä toimivien luokanhallintakeinojen käyttäminen. Tuntien suunnitteleminen ja opettajan omat, selkeät suunnitelmat luovat luokkaan työrauhan ja auktoriteetin. Opettajalla on oltava mielessään oppimistavoitteet, tunnin toteuttamistavat ja toimintajärjestys. Lisäksi hänen tulee selvittää työskentelyn etenemistä oppilaille. Tämä tuli ilmi useissa vastauksissa.

*"-- työskentely tapahtuu sillä tavalla, että siinä ei tarvi opettajan tietyllä tavalla hurjasti niinku hakee sellasta et et mun täytyy nyt jollakin tavalla olla auktoriteetti tässä tilanteessa. Et tietyllä tavalla se työskentely ja toiminta ni se luo sen auktoriteetin siihen luokkaa. -- siitä rakentuu se auktoriteetti koska sillon ei, lasten ei tarvi ha-puilla mitään, ei tietyllä tavalla kyseenalaistaa mitään eli hommat tehdään ja ja toimitaan ja opitaan ja opiskellaan." (Opettaja 1)*

*"-- homma toimii kaikista parhaiten ku se et tunnin rakenne on toimiva ja nii sitte ettei sitä auktoriteettia tarvi koko ajan niinku semmosella huutamisella ja semmosella tai niinku äänen korottamisella yrittää saada." (Opiskelija 1)*

*"-- mulla oli ihan selkee että me oltiin tehtävät tehty ja mä sit sanoin että hei 10 minuuttia aikaa tehdä tätä ja tätä ja osa ku ei tunne vielä kelloo nii että ku viisari*

*on tossa ja sit tehdään jotain. Ja se on yleensä kyllä niinkun toiminu että menee hirveen hillitysti ja hallitusti ne tilanteet eikä tuu semmosta että lapsi ku sanoo että miksen mä enää voi tehdä tätä, emmää halua tätä tai jotain vastaavaa.” (Opettaja 3)*

Toimivat luokanhallintakeinot ovat arvokas lisä työrauhan ja auktoriteetin rakentumiseen luokassa. Toimiva luokanhallinta näkyy siinä, että opettaja pystyy pitämään luokan ja oppilaat järjestyksessä, kommunikointi luokassa on järjestelmällistä eikä puheenvuoroista tarvitse taistella. Luokanhallintakeinoihin kuuluvat käytännön järjestelyt kuten istumajärjestyksen kontrollointi, erilaiset palkitsemis- ja rankaisumenetelmät, itsearviointit sekä taputus- ja ”kellomenetelmät”, joissa oppilaiden huomiota pyydetään esimerkiksi pientä kelloa soittamalla. Haastateltavien suhtautumisessa tämän-tyyppisiin menetelmiin oli löydettävissä käsityseroja. Osa koki taputus- ja kellomenetelmien tyylliset tavat toimivina ja luonnollisena osana opettajan järjestyksenpitoa. Osa taas koki, että haluaisi saavuttaa huomion ja rauhan luokkaan pelkästään oman olemuksensa avulla. Opettajan auktoriteetti siis rakentuu pitkälti myös näistä konkreettisista, käytännönläheisistä toimintatavoista jotka luovat luokkaan järjestyä.

*”-- kun mä sanon et kun oon laskenu kolmeen nii sitte taas ollaan valmiita niinku seuraavaan vaiheeseen mitä tehdään-- että niitä keinoja tavallaan löytyy ihan sel- lasia ettei tosiaan tarvi mitään kauheen massiivista juttua lähtee miettimään.” (Opettaja 1)*

*”-- meillä on muutamilla alkuopettajilla -- kilikello, mutta mä oon jotenki niinku aa- tellu sen, että -- määhaluun vaan olla itteni siinä --.” (Opettaja 3)*

Opettaja voi kontrolloida luokan ja oppilaiden toimintaa myös suuttumuksella. Toisinaan opettaja voi rehellisesti näyttää suuttumusta tai pettymystä oppilaan käytöstä kohtaan. Toisaalta tilanteissa on olennaista se, että opettaja osaa myös rauhoittua eikä menetä malttiaan. Opettajan suuttumisen tulee olla niin sanotusti näennäistä ja pedagogista suuttumista, jolloin suututaan oppilaan käytöksestä ja viestitään hänelle, että hän on toiminut väärin. Opettajan suuttumus ei saa olla todellista suuttumusta, jossa opettaja menettää malttinsa ja käyttäytyy aggressiivisesti. Paitsi että tämä on epäedul- lista opettajan auktoriteettiasemalle, luo se myös luokkaan turvattoman ilmapiirin. Kaikki haastatel- tavat mainitsivat huutamisen toimimattomana luokanhallintakeinona, joka ei edesauta auktoriteetin saavuttamista, vaan yleensä pahentaa tilannetta. Huutamalla ja malttinsa menettämällä opettaja hal- litsee väärällä tavalla, pelon ja alistamisen kautta. Toisaalta jatkuva huutaminen ja vihaisuus voi lopulta synnyttää oppilaissa myös vastarintaa ja voi olla, että opettajan alkaessa huutaa lasten yli, meteli nousee sitä enemmän mitä enemmän opettaja yrittää huutaa. Niinpä aggressiivisuus ja huuta- minen eivät kuulu pedagogisen auktoriteetin vaikutuskeinoihin.

*"-- sit jos sä oot niinku jostain asiasta pahoillas, huomaat että joku niinku tieteen tahtoen tekee jotain niin semmosta, voi ihan oikeesti niinkun näyttää et nyt mä oon tosissani, mä oon murheellinen tästä -- ja niinku näyttää reilusti sen että, tietysti taas niissä rajoissa, ettei menetä malttiaan." (Opettaja 3)*

*"-- mä en huutamalla, tietysti sitä joskus huutaaki, mut se semmonen huutaminen, karjuminen ja niinku pelolla hallitseminen, kun se ei kuulu mun persoonaan ollenkaan." (Opettaja 2)*

*"-- en mä oo sitä mieltä, että opettaja ei sais vaikka koskaan suuttua koska kyllä niinku on, ihan niinku kaikissa kanssakäymisissä nii kyllä niinku on semmosia rajoja mitä ei saa ylittää, et sit jos ne ylittyy nii sitte pitää niinku olla seuraamuksia, mutta jotenki semmonen opettajan suuttumuskkin ni sen pitää aina olla sillee et -- opettaja ei saa -- koskaan oikeesti suuttua vaan et se pitää aina olla semmonen niinku pedagoginen suuttumus." (Opiskelija 2)*

*"-- semmonen tietynlainen tasaisuus siinä ihmisessä, että se opettaja -- et sillä ei niinku mee hermot ihan semmosista pienistä asioista, että niinku ei menetä malttiaan joka ikisestä asiasta. Että voi luottaa niinku siihen et se opettaja ei vaikka ihan täysin räjähdä jostain pikkuasioista." (Opiskelija 1)*

Opettajan tasaisuus ja johdonmukainen, pedagoginen suuttumus ovat osatekijöitä turvallisen ilmapiirin luomisessa luokkaan. Opettajan auktoriteettiasema saavutetaan myös olemalla turvallinen aikuinen, jolloin turvallinen ilmapiiri osaltaan myös kontrolloi oppilaiden käyttäytymistä. Opettajan ei tule olla missään tapauksessa pelottava, ja siksi ennakoitava sekä tasainen käyttäytyminen opettajalta on tärkeää. Opettajan pedagogiseen auktoriteettiin ei kuulu pelolla hallitseminen, vaan kunnioitus ja luottamus saavutetaan turvallisuuden tunteen ja turvallisena aikuisena olemisen kautta. Myös silloin, kun oppilasta joudutaan rankaisemaan, ei turvallisuuden tulisi kadota mihinkään.

*"-- en suosi semmosta, että luokasta ulos tai muuta, et jos joutuu luokasta ulos, nii sitte on joku aikuinen, kenen kanssa tekee tehtäviä tai menee esimerkiksi erityisluokanopettajan kanssa tekeen et hän on aina valmis ottamaan, et kuitenkin et siinä ois aina sellanen eräänlainen turvallinen olo." (Opettaja 2)*

Pelon kautta hallitsemisella on muitakin varjopuolia. Useat mainitsivat, että pelkoauktoriteetti saa oppilaat ehkä käyttäytymään hyvin tietyn opettajan tunneilla, mutta sieltä lähtiessään käytös muuttuu taas täysin. Haastateltavat peräänkuuluttivatkin auktoriteettia, joka saa oppilaat ymmärtämään ja kunnioittamaan opettajaa syvällisemmin. Todellinen pedagoginen auktoriteetti saa oppilaat oivaltaamaan, että kaikkia opettajia ja ylipäättään toisia ihmisiä tulee kunnioittaa. Tämän sisäistäessään oppilaat voivat käyttäytyä asiallisesti ja kunnioittavasti jokaisen opettajan tunnilla.

Kontrolloinnin yhteydessä eräs haastateltava nosti esiin myös kulttuuriset erot ja sukupuolen merkityksen opettajan auktoriteetin saavuttamisessa. Toisinaan muista kulttuureista tulevilla oppilailta voi olla vaikeuksia mieltää naispuolinen opettaja auktoriteetiksi, jolloin haastaviin tilanteisiin



voidaan tarvita lujaotteista miestä, ennen kuin epätoivottu toiminta saadaan katkaistua. Lähtökoh-  
taisesti sukupuolta ei kuitenkaan nähty auktoriteettiasemaa määrittävänä tekijänä.

## 5.5 Oikeudenmukaisuus ja ymmärrys

Opettajan oikeudenmukaisuus on yksi avainsana auktoriteettisuhteen syntymisessä. Oikeudenmu-  
kainen ja reilu opettaja huomioi oppilaansa tasapuolisesti, eikä kenellekään oppilaalle synny vaiku-  
telmaa, että toista oppilasta suositaan muita enemmän. Toisaalta opettaja pystyy ottamaan huomioon  
myös yksilön tarpeet ja rajoitteet, ja niinpä hän oikeudenmukaisuudessaan kykenee myös joust-  
maan tavoitteissa ja vaatimuksissa oppilaskohtaisesti.

*”Oikeudenmukainen ja reilu, huomioi lapset tasapuolisesti ja sit kuitenkin niitä eri-  
tyisyyksiä mitä nyt tosi paljon on, -- että et välttämättä ei tarkoita samaa, että jos sä  
oot oikeudenmukainen ja tasapuolinen nii se ei tarkoita samaa, että sä annat kai-  
kille tasapuolisesti samalla lailla. -- pystyy niinku tiettyjä asioita huomioimaan jonku  
toisen oppilaan kohdalta ja taas jotain toisen oppilaan kohdalta eri tavalla.” (Opet-  
taja 3)*

Oikeudenmukainen opettaja ei vaadi kaikilta samaa niin käytöksessä kuin koulumenestyksessäkään.  
Opettajan ei tule vaatia kaikilta hyvää keskitasoa oppimissuorituksissa, vaan hänen tulisi nähdä yk-  
silön taakse ja esimerkiksi iloita siitä, että aikaisemmin ”viitosen oppilas” on nyt ”kuutosen oppilas”.  
Opettajan reiluuteen kuuluu se, että hän ei esitä kohtuuttomia vaatimuksia, ja että hän pystyy erilai-  
sissa ristiriitatilanteissakin ottamaan huomioon monen ihmisen näkökulman. Opettaja ei keskity lii-  
kaa omaan toimintaansa, vaan kykenee ottamaan huomioon myös erilaiset oppilaat. Reilua on myös  
se, että opettaja ei suhtaudu asioihin liian ehdottomasti, vaan opettajalla on kykyä toimia joustavasti  
eri tilanteissa. Esimerkiksi työrauhaan liittyen opettajan on pohdittava, kuinka paljon hän voi vaatia  
hiljaisuutta oppilailta. Nykypäivän pedagogista auktoriteettia ei enää ilmennä se, että luokassa on  
jatkovasti hiirenhiljaista. Sen sijaan pientä tekemisen ääntä tulee aika ajoin sietää, eikä sitä tarvitse  
kokea uhkaksi opettajan vaikutusvallalle. Joustava opettaja sietää erilaisia tilanteita, eikä pelkää lii-  
kaa järjestyksen rikkoutumista.

*”-- siellä on sellanen pieni, pieni tekemisen ääni ja näin ja se et sen osaa ottaa  
sellasena niin positiivisena, hyvänä juttuna.” (Opettaja 1)*

*”Mutta kyllä me sitten aina välillä syödään eväitä pulpetin alla ja -- muuta että ko-  
keillaan sitä, rikotaan rajoja.” (Opettaja 3)*

Reilu ja oikeudenmukainen opettaja ei hallitse luokkaansa pelkillä rangaistuksilla. Pelkkien rangaistuksien toteuttaminen on epäoikeudenmukaista ja epäoikeudenmukaisuus herättää oppilaissa halun vastustaa opettajan auktoriteettiasemaa. Lisäksi ne eivät ole kovin kauaskantoisia ratkaisuja, sillä usein oppilas vain suorittaa rangaistuksensa eikä välttämättä ymmärrä rangaistuksen taustalla olevaa todellista syytä.

*”-- hirvee määrää jotain rangaistuksia nii en tiä, joku mun ohjaaja joskus sano, että se herättää kapinaa lapsissa, vois kuvitella et se on ihan totta. -- joidenkin lasten kohdalla tai joita ne rangaistukset ei sinänsä niinku vaikka pelota -- joku jälki-istunto tai joku tällöinen --nii saattaa vaan sit viedä sitä auktoriteettia pois.” (Opiskelija 1)*

Hyvin olennainen osa opettajan auktoriteettia vaikuttaisi olevan opettajan syvällinen ymmärrys lapsia, lapsuutta ja ylipäättään ihmisyyttä kohtaan. Tämä ymmärrys on paitsi toimivan vuorovaikutuksen ja luottamuksen, myös opettajan oman hyvinvoinnin ja jaksamisen kannalta tärkeä osa työtä. Pedagogisen auktoriteetin omaava opettaja ymmärtää lapsuutta. Opettaja näkee lapset kokonaisina ihmisinä ja persoonina, ei vain oppilaina. Hän ymmärtää lapsuutta ja lapsen ajatuksia ja osaa asettaa myös tavoitteet lapsen kokoisiksi. Ymmärtävä opettaja osaa helpommin asettua lapsen tasolle oppimistilanteissa ja pyrkii selittämään asiat heille ymmärrettävästi. Hän on myös huomannut, että lasten käyttäytymiselle on aina jokin looginen syy ja välittömän huonosta käytöksestä rankaisemisen sijaan parempi keino on ensin selvittää, mistä on kyse. Ymmärtävä opettaja kykenee huomioimaan lasten iän, henkilökohtaiset tarpeet, koulupäivän pituuden ja pystyy tarvittaessa muokkaamaan päivään taukoja tai kevyempää tekemistä, jolloin myös työrauha pysyy yllä. Hankalissakin tilanteissa opettajan tulisi aina muistaa, että oppilaatkin ovat vain ihmisiä ja erityisesti se, että he ovat vasta lapsia.

*”--vaikka ne oppilaat omalla käytöksellään voi vaikka terrorisoida – sitä luokkahuonetilannetta nii se pitäis niinku nähdä jotenki sillee et ne oppilaat on niinku kuitenkin aina niinku altavastaavia siinä tilanteessa koska ne on lapsia ja että ne vasta niinku opettelee ja että siihen on aina niinku joku syy minkä takia ne käyttäytyy jollaki tavalla. – Opettajan pitäis pystyä näkemään se oppilas niinku semmosena kokonaisena – eikä vaa sillee et no sä oot se hankala tyyppi.” (Opiskelija 2)*

*”-- täytyy myös ymmärtää näitä pieniä lapsia, että nyt eletään joulunalusaikaa niin se on ihan selvä että – siellä nähdään tonttuja ja mietitään mitä – on joulupukilla tuomisinaan, et sit antaa myös -- sen lapsen maailman tulla esiin ja -- siellä päivässä on niinku myös sellasiaki hetkiä, että et jutellaanki sit vaikka niistä tontuista ja näin. Ja jos huomaa et ne on nyt päällimmäisenä mielessä, ni se rauhoittaa sen tilanteen ja sitte voidaan jatkaa.” (Opettaja 1)*

*”-- se miten sellanen oppilas kohdataan nii se vaatis sitä, että pääsee henkilökohtaisesti juttelemaan sen lapsen kanssa, -- ku usein se johtuu jostain niinkun mitä sä et tiedä, että ei lapset yleensä niinku käyttäydy ihan niinkun satunnaisesti sillain vaan tosi usein niis on joku semmonen oikeesti logiikka.” (Opiskelija 3)*

*"-- kylhän kaikilla on joskus semmonen päivä, ettei jaksa keskittyä, nii sitte ehkä täytyy vaan myös hyväksyä se, – yrittää antaa jotain semmosta tekemistä mihin niinku sitte vois keskittyä--." (Opiskelija 1)*

Lisäksi opettajan ymmärrystä edesauttaa se, että hän tuntee oppilaansa ja luokkansa. Opettaja tietää, mikä toimii kenellekin ja millaisia keinoja voi käyttää eri luokkien tai oppilaiden kohdalla. Opettaja pyrkii lukemaan oppilaitaan tarkasti ja selvittämään, kuka kukin on ja miten juuri heitä on parasta kohdata. Ymmärtämisen ja tuntemisen myötä opettaja osaa antaa omaa tilaa myös oppilaille. Opettaja ei pyri hallitsemaan jokaista tilannetta, vaan uskaltaa antaa vapauden ja tilan myös oppilaalle. Tämä koskee sekä oppimistilanteita, että myös hankalampia, oppilaan tunnekuohuja sisältäviä tilanteita joissa opettaja ymmärtää, että oppilaan on hyvä saada ensin hieman tilaa rauhoittuakseen, jonka jälkeen voidaan keskustella yhdessä. Vaikka koulu toimii pitkälti yhteisillä säännöillä ja edellisessä luvussa esiteltyä opettajan kontrollointia tarvitaan paljon, on opettajan myös hyväksyttävä oppilaan tietynlainen oma vapaus olla sellainen kuin on.

*"-- kasvatukseen kuuluu aina se, että ku siinä on se toinen osapuoli, eikä -- siinä oo ideaa, että mää ohjaisin, että susta pitää tulla tämmönen ihminen. Vaan siihen pitää jättää niinku väli, että näyttää ite esimerkillä, että minä olen tämmönen ja sitten jättää tavallaan se vapaus sille oppilaalle päättää, että minkälainen hän on." (Opiskelija 3)*

## 5.6 Ammattitaito ja kokemus

Pedagogisen auktoriteetin kehittymiseen ja syntyyn vaikuttaa olennaisesti opettajalla oleva ammattitaito. Ammattitaito koostuu opettajankoulutuksen opinnoista, omasta lukeneisuudesta, kokemuksesta, käytännön tilanteiden hallitsemisesta sekä tiedollisesta ja opetuksellisesta puolesta. Ammattitaidolla on tärkeä rooli opettajan pedagogisen auktoriteetin syntymisessä, sillä toimiessaan alansa ammattilaisena ja uskoessaan ammattitaitoonsa opettaja on uskottava, varma ja rohkea. Auktoriteetin ja ammattitaidon nähtiin nojaavan vahvasti toisiinsa, sillä ammattitaitoinen opettaja on perillä siitä, mitä luokassa tehdään ja miten tehdään. Tämä taas luo oppilaille luottamuksellisen ja vankan kuvan opettajan tietämyksestä ja taidoista, jolloin heidän ei tarvitse kyseenalaistaa opettajaa jatkuvasti. Oppiaineen hallinta ja opettajan opetuksellinen taitavuus nähtiin tärkeinä auktoriteetin muodostumisen kannalta, mutta toisaalta painotettiin sitä, että se ei ole auktoriteetin olennaisin osa. Jokainen opettaja pystyy opettamaan asioita, ja aineenhallintaa pystyy koko ajan kehittämään ja hakemaan varmistusta itselleen epäselvillä osa-alueilla. Sen sijaan ammattitaito, joka liittyy luokanhallintaan ja oppilaiden kohtaamiseen nähtiin ensisijaisimpana.

*”-- jos se opettaja ite vaikuttaa siltä et se ei tiedä mitään niin ne oppilaat -- ei välttämättä kunnioita sitä opettajaa niin paljon ja -- jos se opettaja on tosi semmonen et se näyttää et se ei tiedä mitä se tekee et nii auktoriteettia on varmaa aika vaikee saavuttaa. Et jossain määrin sen opettajan täytyy niinku hallita se homma, oli se sitte vaikka niinku jotain tekniikkaa siellä luokassa tai jotain ihan käytännön asioita koulussa. Ja sillai että jos nyt käydään jotain aihetta läpi jossain, vaikka matikassa niin kyllä sen opettajan täytyy tietää, miten se menee, että ei se toimi muuten se tunti.” (Opiskelija 1)*

*”-- opettajan ammattitaito lisää varmasti sitä opettajan varmuutta mikä sitten taas välittyy siihen auktoriteettiin. -- Ja että se opettajan ammattitaito musta koostuu niinku sekä niinku siitä tiedosta mikä sillä opettajalla on. Niinku sekä opettajankoulutuksen kautta, että sitte semmosen oman lukeneisuuden tai semmosen kautta, mutta sitte myös sen kautta, että mitä se opettaja oppii niinku siellä työelämässä.” (Opiskelija 2)*

Ammattitaitoon kuuluu myös itsensä haastaminen ja ajan hermolla pysyminen. Oma lukeneisuus ja jatkuva kouluttautuminen nähtiin tärkeänä osana ammattitaitoa. Opettajan ammattitaitoon kuuluu myös kyky toimia ja toteuttaa johtajuutta eri tavoin riippuen luokasta ja luokka-asteesta, sillä eri luokat ja eri ikäiset lapset tarvitsevat kukin erilaista johtajuutta. Itseensä uskominen ja varma toiminta auttavat opettajaa auktoriteetin saavuttamisessa. Varmuus ja rohkeus kasvavat kuitenkin yleensä kokemuksen myötä, ja siitä johtuen myös auktoriteetin saaminen voi olla helpompaa kokeneelle opettajalle, kuin aloittelevalle. Iän myötä opettaja oppii itselleen sopivimmat toimintamallit ja oppii ottamaan lapsiin kontaktin eri tavoin kuin aloitteleva opettaja. Opettajan ammattitaitoon kuuluu myös se, että hän on miettinyt omat tavoitteensa ja toimintamallinsa perusteellisesti. Näin opettaja pystyy perustelemaan vaatimansa asiat, ja perusteltu toiminta tuo myös lisävarmuutta erilaisiin tilanteisiin. Auktoriteettia voi siis kehittää ja se myös kehittyy iän sekä ammattitaidon karttuessa.

*”—jos se itse uskoo siihen asiaansa, että jos se on itellensä perustellu, että miks näin tehdään ja se ei oo yhtään niinku sillee heikolla jäällä että tehäänkö me nyt oikein niin silloin se auktoriteetti mun mielestä syntyy helpommin, -- se uskottavuus. – ja mää huomaan, että mun on on hirveen vaikea saada oppilaat tekemään sitä kun ne vaistoa sen että aha opettaja on vähän niinku epävarma –” (Opiskelija 3)*

*”—mä luulen et se tulee myös niinku kokemuksen kautta niinku sit helpommin aina, et sit jos on ite tosi nuori vielä ja aika epävarma nii se voi olla tosi haastavakin tehtävä.” (Opiskelija 1)*

*”Sillon tuntu et eihän tästä tuu mitään, et miten noihin saa minkään touchin, et jos oli tosi vilkkaita, keskittymishäiriöisiä lapsia et mitä tolle teet. Et kyllähän – siinä on kehittyny –” (Opettaja 2)*

Paitsi että kokemus tuo opettajalle itselleen toimintavarmuutta eri tilanteisiin, haastateltavat nostivat myös ulkonäköön liittyvän auktoriteetin esille käsityksissään. Useat totesivat, että kokemuksen ja iän myötä myös ulkoinen uskottavuus kasvaa, jolloin auktoriteetin saavuttaminen käy helpommaksi.

*"-- ikä tuo jo auktoriteettia et mun mielestä, mä olin itte 22-vuotias kun mä menin töihin, niin mulla oli se ongelma, mut sekoitettiin yläkoulun oppilaisiin ku samassa talossa oli, eli mulla ei niinku ollu minkäänlaista semmosta fyysistä, ulkoista auktoriteettia." (Opettaja 2)*

*"-- ku ite on vielä tosi nuori, niin sitä tuntuu et sitä ei vielä oikeen oo, että käytettiin tämmöstä sanaa ku mummoauktoriteetti et sitten kun on -- vuosien kokemusta takana nii sit jotenki ehkä tietää ne lasten semmosseet yleisimmät metkut ja jotenki se kun tulee vähän jo ulkosesti jotenki uskottavamman näköseks nii varmasti se vaikuttaa että -- onhan se yleensä varmaan melkein kaikkien nuorien opettajien ongelma et ei lapset oikein meinaa pysyä järjestyksessä, että varmasti kokemus on semmonen mitä itse ainakin odotan että sitten työ helpottuis." (Opiskelija 1)*

Kokemukseen ja varmuuteen liittyy myös rohkeus, jonka haastateltavat nostivat esille opettajan auktoriteetin kannalta olennaisena tekijänä. Opettajalla tulisi olla rohkeutta puuttua haastaviinkin tilanteisiin ja hänen tulisi uskaltaa vaatia asioita, joiden takana hän ja koulu seisovat. Rohkea opettaja uskaltaa haastaa itseään yhä uudelleen, ei lannistu tai ala pelätä vastoinkäymisten edessä, vaan ymmärtää, että opettajan työssä voi epäonnistumisenkin jälkeen aina yrittää uudestaan.

*"-- jos pelätään niinku kohdata sitä niinku negatiivisuutta tai sitä mitä sieltä tulee, että -- jos ei sitä uskalla kohdata nii se tilanne niinku pahenee et mä oon niinku ainaki tavallaan nähny sellasta, et tavallaan halutaan sulkea vaan pois se et ku toi oppilas ei tottele nii sit vähän niinku suljetaan se pois." (Opiskelija 3)*

*"-- semmonen tarpeeks ehkä jämpti, ei liian semmonen ettei uskalla tarttua toimeen tai uskalla jotenki puuttua asioihin tai tilanteisiin, ei liian niinku vässykkä." (Opiskelija 1)*

*"-- puuttuu ehkä niinkun joiltakin sellanen tietynlainen rohkeus tehdä vähän niinkun poiketen siitä mikä on se ajan henki tietyllä tavalla." (Opettaja 1)*

## 5.7 Aito persoona

Haastateltavien vastauksissa painottui myös käsitys siitä, että loppujen lopuksi auktoriteetti linkittyy vahvasti opettajan omaan persoonaan. Vaikka auktoriteettia voi kehittää ja rakentaa, sen pohjimmainen lähde on opettajan sisällä hänen persoonassaan ja tavassaan tehdä työtä. Opettajan auktoriteetin käsitettiin olevan luontaista, sisälähtöistä, opettajan tyylistä ja persoonasta riippuvaista sekä toisi-

naan myös ihmisten välisiin kemioihin pohjautuvaa, jolloin tietynlainen persoona ei välttämättä koskaan saavuta auktoriteettiasemaa jonkun tietyn oppilaan silmissä. Haastateltavat kokivat, että opettajan työssä joutuu väistämättä olla mukana koko omalla olemuksellaan, ja työtä tehdäänkin oman persoonan kautta. Tällöin oman henkilökohtaisen persoonan merkitystä auktoriteetin rakentumisessa ei voi sivuuttaa. Persoonaan liittyy olennaisesti aitous ja opettajan kyky toimia omana itsenään. Oma persoona on hyvin vaikuttava osa työnkuvaa, jolloin ei ole muuta mahdollisuutta kuin pyrkiä tekemään työtä mahdollisimman aidosti ja omalla tavallaan. Aitous nähtiin tärkeänä auktoriteetin saavuttamisen kannalta, ja todettiin, että lapset huomaavat, mikäli opettajan toiminta tai vuorovaikutus on teeskenneltyä. Aitous näkyy myös opettajan tavassa toteuttaa työtään, kuten parhaaksi näkee, yrittämättä matkia muita.

*”Mä sanosin, että se on kuitenkin aika sellanen luontanen tää auktoriteettiasia ja kukin varmaan saa sen auktoriteettinsa aivan omalla tyyllillään ja omalla tavallaan ja – tärkeintä on se, että opettaja on kliseenomaisesti – oma itsensä. Eli että tekee sen työn sillä tavalla kuin se tuntuu hyvälle ja sitä kautta se, sitä on – helppo tehdä.” (Opettaja 1)*

## 5.8 Positiivinen ilmapiiri

Opettajan pedagogista auktoriteettia vahvistaa opettajan osavastuu luokan ilmapiiristä. Opettajan oma hyväntuulisuus sekä positiivinen suhtautuminen työhönsä luovat luokkaan hyvää ilmapiiriä. Opettajan ei ole hyvä olla jatkuvasti ärtynyt, vaan se, joka omalla positiivisuudellaan ja innostuneisuudellaan saa myös oppilaat mukaan yhteiseen toimintaan. Hyväntuulisuuteen liittyvät läheisesti myös rentous ja huumori, jotka nähtiin tärkeinä lisämausteina opettajan työssä. Opettaja saa olla rento, ja hänen tulee viestiä oppilailleenkin rentoutta ja pidättäytyttävä jatkuvasta vaatimusten asettamisesta. Huumorin tuominen luokkaan lisää rentoa ilmapiiriä ja herättää oppilaissa myönteisiä tunteita, jonka myötä opettaja saa oppilaat samalle puolelle kanssaan. Kaiken keskiössä on opettajan heittäytyminen työhönsä antaumuksella ja täydellä sydämellä. Tällöin opettaja voi olla mahdollisimman usealle lapselle se oppilaiden peräänkuuluttama ”kiva ope”, jonka tunneilla viihdytään ja jonka kanssa halutaan toimia yhdessä, eikä vastakkain.

*”Mä ite nään, että pitää olla sellasta niinkun huumoria ja rentouttakin, että ei sellasta niinku hirveetä nipotusta koko aikaa ja sitte sellasta – että oppilas kokis sitä, että on koko ajan pelkkää vaatimusta, ei oo koskaan mitään muuta.” (Opiskelija 3)*

*"Se että miten se opettaja itse suhtautuu siihen – työhönsä ja siihen niinku opetettavaan asiaan, että jos opettaja on tosi innostunu omasta aiheestaan niin kyllähän se myös niinku lisää sitä – motivaatiota niillä oppilailla—" (Opiskelija 2)*

*"-- et sinne mukaan saa huumoria tai jotain semmosta pilkettä, josta ne tykkää, et se on se mikä heillä jää mieleen, se et opekin heittäytyy." (Opettaja 2)*

Yhtenä auktoriteetin saavuttamisen kannalta olennaisena osana on opettajan kyky luoda luokkaan hyvää ilmastoa paitsi oman käyttäytymisensä, myös ryhmän yhteishenkeen panostamisen kautta. Toimivat ryhmäytämiskeinot tuovat rauhallisuutta luokkaan. Haastateltavat totesivat, että opettajan on kiinnitettävä huomiota ryhmädynamiikkaan ja pidettävä erityisesti heikompien puolta. Positiivisiin sosiaalisiin suhteisiin on syytä panostaa ja on tärkeää luoda luokkaan yhteinen me-henki, joka liimaa yhteen myös opettajaa ja oppilaita sekä välttää näin osaltaan vastakkainasetteluja.

*"-- yks toimiva juttu et ne lapset tuntee hyvin toisensa ja sitte et ne tuntee sitä opettajaakin tarpeeks sillai että siel ois niinku hyvä fiilis ja se et ne lapset haluaiskin et siellä luokassa on -- semmonen rauhallinen ilmapiiri." (Opiskelija 1)*

*"-- mä haluan niinku tehdä selväks että tää on niinkun meidän luokka, mekin ollaan taas että me ollaan 2B Barhaat, kun me vaan siis ollaan niin parhaita et otetaan joku semmonen juttu mikä on niinku vaan meidän juttu-- kun saa semmosen niinkun jujun jollain tavalla että me ollaan niinku yhtä." (Opettaja 3)*

# 6 PEDAGOGISEN AUKTORITEETIN OSATEKIJÄT

## 6.1 Kuvauskategorioiden muodostaminen

Edellisessä luvussa muodostettiin haastatteluissa ilmenneistä erilaisista käsityksistä ja ilmauksista kahdeksan käsitysryhmää, jotka osaltaan kuvaavat aineistosta löytyviä käsityksiä opettajan pedagogisen auktoriteetin rakentumisesta. Fenomenografisen analyysin viimeinen vaihe on Valkosen (2006, 54) mukaan muodostaa käsitysryhmistä kuvauskategoriat, jotka luodaan käsitysryhmien pohjalta, ja jotka kuvaavat abstraktimmin aineistosta nousseita käsityksiä. Kuvauskategoriat muodostavat tutkimuksen päätulokset (Häkkinen 1996, 33). Kuvauskategoriat myös suhteutetaan toisiinsa eli selvitetään, miten kukin kategoria asettuu suhteessa toisiin kategorioihin. Tässä vaiheessa on erityisen tärkeää kysyä, miten kuvauskategoriat eroavat laadullisesti toisistaan, eikä kategorioiden alle sijoittuneiden käsitysten määrällä ole niin suurta merkitystä. (Valkonen 2006, 54.) Kuvauskategorioiden avulla on tarkoitus ilmaista tutkimuksen kohteena olevan ilmiön rakenne ja kuvata mahdollisimman hyvin niitä merkityssisältöjä, joita aineistosta löytyy (Uljens 1989, 12). Kuvauskategorioita ei luoda aikaisemman teorian pohjalta, vaan ne tulee luoda aineistosta. Teoria kuitenkin keskustelee kategorioiden kanssa ja niiden yhteydet toisiinsa osoitetaan, jotta tutkimustulokset eivät olisi satunnaista asioiden luokittelua, vaan jotta ilmiö pystytään myös rajaamaan ja perustelemaan. (Uljens 1989, 43.)

Kuvauskategoriat voidaan rakentaa suhteessa toisiinsa vertikaalisesti, hierarkkisesti tai horisontaalisesti (Uljens 1989, 47). Vertikaalisessa kuvauskategoriasysteemissä kategoriat yhdistyvät toisiinsa aineiston sisäisen logiikan sekä erityisesti käsitysten vaihtelun mukaan. Aineiston pohjalta luodaan siis arvojärjestys kuvauskategorioille. (Uljens 1989, 48–49.) Hierarkkisessa kuvauskategoriasysteemissä jotkut kategoriat ovat toisiaan rakenteellisesti kehittyneempiä (Uljens 1989, 50). Horisontaalisessa kategoriasysteemissä kaikkia kuvauskategorioita pidetään tasavertaisina sekä tärkeiden, että tason suhteen. Kategorioiden rajat määritetään siten, että ne eivät mene sisällöllisesti limitäin toistensa kanssa. (Uljens 1989, 47.) Käsitysten tulee olla sisällöllisesti niin erilaisia, että niitä ei voida asettaa paremmuusjärjestykseen suhteessa toisiinsa. Niinpä ne kuvaavat samaa ilmiötä laadullisesti eri tavoin, mutta eivät kuitenkaan ole toistensa vastakohtia. (Larsson 1981, Häkkisen 1996,



36 mukaan.) Tässä tutkimuksessa kuvauskategoriat on muodostettu horisontaalisen kategoriasysteemin periaatteella.

## 6.2 Kuvauskategoriat

Kahdeksasta käsitysryhmästä muodostin lopulta kuvauskategoriat, jotka omista näkökulmistaan ilmentävät opettajan pedagogista auktoriteettia. Lähdin tarkastelemaan syntyneitä käsitysryhmiä ja pyrin löytämään jokaiselle kategorialle ne rajat, joissa ne ilmentävät vain tiettyä puolta opettajan pedagogisesta auktoriteetista. Lopulta käsitysryhmistä syntyi neljä kuvauskategoriaa, jotka löysin vertailemalla käsitysryhmien sisältöjä yhtäläisyyksineen ja erilaisuuksineen. Tavoitteenani oli siis luoda tiivistetty versio edellisen luvun käsitysryhmistä ja huolehtia, että jokainen kategoria kuvaa omaa, suhteellisen erillistä puolta opettajan pedagogisesta auktoriteetista. Nämä neljä kuvauskategoriaa muodostavat tutkimukseni päätulokset. Opettajan *aito persoona* sekä *ammattitaito ja kokemus* säilyivät sellaisinaan käsitysryhmistä ja muodostavat siis kaksi kategoriaa tulosalueelle. Välittämisestä ja kiinnostuksesta, luottamuksellisesta vuorovaikutussuhteesta sekä oikeudenmukaisuudesta ja ymmärryksestä muodostui yksi kategoria, jolle annoin yläotsikon *lämmin vuorovaikutus*. Oikeinymmärretty johtajuus, sosiaalinen kontrolli ja positiivinen ilmapiiri muodostavat *vuorovaikutustilanteiden säätely*- kategorian. Kuvauskategoriat on esitetty tiivistetysti alla olevassa taulukossa, ja sen avulla voidaan alustavasti tarkastella myös kategorioiden suhteutumista toisiinsa.

**TAULUKKO 2.** Kuvauskategoriat.

Ammattitaito ja kokemus	Lämmin vuorovaikutus	Vuorovaikutustilanteiden säätely	Aito persoona
<ul style="list-style-type: none"> <li>- ammattitaito</li> <li>- kokemus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- välittäminen ja kiinnostus</li> <li>- luottamuksellinen vuorovaikutussuhde</li> <li>- oikeudenmukaisuus ja ymmärrys</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- oikeinymmärretty johtajuus</li> <li>- sosiaalinen kontrolli</li> <li>- positiivinen ilmapiiri</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- on oma itsensä</li> <li>- aitous</li> <li>- persoona</li> </ul>

Opettajan pedagogisen auktoriteetin keskiössä on lämmin vuorovaikutussuhde oppilaisiin, joka painottui haastateltavien vastauksissa ylitse muiden. Tämä kategoria on eniten yhteydessä toiseen olennaiseen pedagogisen auktoriteetin osatekijään, vuorovaikutuksen säätelyyn, jonka mukaan opettajalla on myös keskeinen ja perusteltu asema luokan johtajana sekä tilanteiden kontrolloijana. Nämä kaksi kategoriaa ilmenivät erillisinä, mutta toisaalta vastaajat pohtivat näiden kategorioiden suhteita kaikkein eniten ja näiden kahden kategorian välillä tapahtui eniten rajankäyntiä. Siksi ne on sijoitettu edellä olevassa kuviossa taulukon keskelle ja niiden välistä rajankäyntiä kuvaa katkoviiva.

Itsenäisemmät kuvauskategoriat muodostuivat ammattitaidosta ja kokemuksesta sekä aidosta persoonasta. Ammattitaito ja kokemus nähtiin ratkaisevana tekijänä pedagogisen auktoriteetin synnymisessä, sillä ammattitaitoinen opettaja on pätevä, tietää tehtävänsä, tavoitteensa ja tuntee opettamansa aineksen. Ammattitaito tuo myös varmuutta ja kykyä toimia erilaisissa tilanteissa, joka edesauttaa oppilaiden kunnioituksen ansaitsemista. Vaikka kokemuksen nähtiin lisäävän opettajan auktoriteettia sekä vaikuttamismahdollisuuksia, kokemuksen ei nähty kuitenkaan suoraan olevan verrannollinen opettajan kykyihin toimia esimerkiksi lämpimänä aikuisena tai vuorovaikutustilanteiden säätelijänä. Aitous ja auktoriteetin saavuttaminen persoonan kautta oli neljäs opettajan pedagogisen auktoriteetin ulottuvuus ja se esiintyi selkeästi eniten itsenäisenä ryhmänä haastateltavien vastauksissa.

### 6.2.1 Kuvauskategorioiden suhteet toisiinsa

Kaikki kategoriat ovat horisontaalisen kategoriasysteemin mukaisesti yhtä tärkeitä, joten vaikka toiset ryhmät sisältävät enemmän ilmaisuja, niitä ei voida arvottaa toisia korkeammalle. Haastateltavat toivat esiin kaksi suurta osatekijää opettajan pedagogisesta auktoriteetista, jotka käyvät jatkuvaa vuoropuhelua toistensa kanssa. Opettaja on lämmin ja turvallinen aikuinen, joka panostaa laadukkaaseen ja tasa-arvoiseen vuorovaikutukseen oppilaidensa kanssa. Toisaalta opettajan pedagogiseen auktoriteettiin kuuluu olla luokan johtaja, joka tilanteessa aikuinen sekä kontrolloida erilaisia tilanteita ja tapahtumia, sekä pitää kiinni sääntöjen noudattamisesta. Molemmissa käsityksissä haastateltavat pohtivat näiden ominaisuuksien reunaehtoja ja totesivat, että tietyissä tilanteissa kumpikin ominaisuus saattoi kääntyä itseään vastaan, jolloin auktoriteettiasema uhkaa murtua. Opettajan pitää esimerkiksi pitää oppilaita tasa-arvoisina ja ymmärtää heitä, mutta toisaalta hän ei voi tehdä kaikkea oppilaidensa ehdoilla. Samoin opettajan tulee olla luokkansa johtaja, mutta jos hän alkaa toteuttaa luokassaan liian ehdotonta ja mielivaltaista linjaa, tuloksena voi auktoriteettiaseman sijaan syntyä vastarintaa oppilaiden puolelta. Nämä kaksi kategoriaa käyvät siis keskenään jatkuvaa vuoropuhelua

ja tasapainoilua opettajan työssä. Näiden kahden kategorian tasapainoinen käyttäminen edesauttaa pedagogisen auktoriteetin syntymistä ja ylläpitämistä. Eräs haastateltava pohtikin asiaa osuvasti miettiessään, yrittääkö hän ehkä liikaakin huomioida jokaisen oppilaan ja olla tasapuolinen aina siihen asti, että se ei enää palvelekaan tarkoitustaan.

*"Mutta yks oppilas sanonkin mulle, -- puhuttiin siitä et miks -- heitä on nyt niin vaikee saada luokkaa niinku niinku käyttäytyyn kunnolla ja rauhottuun niin et se älämölötys ei ois aina päällä, niin tää poika sanokin et ope, et jos sä oot liian reilu. Ja mä jäin tosissaan miettiin, et mitä se sitten tarkoittaa että jos on reilu, et eikö ne sitä haluakin että on reilu. Mutta kääntyykö se jossain kohdissa sitten itseään vastaan, että on reilu et pitäis vaan sit tehdä -- tapahtu mitä tapahtu niin sitten ilmeisesti epäreilumminkin. Ehkä se ei tarkottanu epäreiluutta mut sitä niinkun että yrität ottaa jokaisen huomioon--." (Opettaja 2)*

Tasapainoilu lämpimän ja rajoittavan aikuisen välimaastossa voi joskus olla haastavaa. Haastateltavat mainitsivat useita rajankäyntejä, joissa pitää toteuttaa vuoron perään tai jopa päällekkäin kahta eri toimintamallia. Opettaja saa suuttua, mutta ei huutaa tai menettää malttiaan. Opettajan on keuhutava oppilaita, mutta vältettävä silti teeskentelyä. Opettajan on puututtava lujasti hyvin haastaviin tilanteisiin, mutta aikuisuus ja turvallisuus on säilytettävä jatkuvasti. Opettajan tulee olla lämmin ja avoin, mutta säilyttää myös oma tilansa ja yksityisyytensä. Opettajan on oltava oikeudenmukainen, mutta huomioitava silti jokainen yksilönä. Opettajan tulee olla johtaja, mutta ei katsoa oppilaita liian korkealta. Kaikessa on kyse näiden kahden kategorian tasapainosta, joka ei ole liian painottunut kumpaankaan suuntaan.

*"--Hyvä opettaja on -- tiukka mutta kuitenkin semmonen johdonmukainen. Ja -- reilu ja että niinku oikeesti kiinnostunu niistä oppilaista mutta kuitenkin se, että niiden niinku rajojen kautta tulee se, se rakkaus." (Opiskelija 2)*

*"-- ruokkii sitä, että mieluummin niinku kehuu niitä, ku lähtee jostain, että sulla ei oo toi tai toi. Vaan koittaa sen sillai ovelasti kääntää. Tottakai väliin joutuu sitte sanoon että ei nyt. Mutta se on kaikki niinku semmosta jännää tasapainoilua." (Opettaja 3)*

Opettajan ammattitaito ja kokemus nähtiin olennaisesti opettajan pedagogiseen auktoriteettiin liittyvänä. Ammattitaidon nähtiin kasvavan kokemuksen myötä, joka oli myös yhteydessä iän tuomaan ulkoiseen auktoriteettiin. Vaikka ammattitaito näytti olevan muista erillisempi kategoria, voidaan sen myös nähdä tietyllä tavalla edustavan koko pedagogisen auktoriteetin perustaa; opettajalla on toimiva pohja ja perustellut mahdollisuudet lähteä rakentamaan auktoriteettia ansaitun ammattitaidon myötä. Koulutuksen, lukeneisuuden ja kokemuksen kautta opettajalla on tiedossa niitä teoreettisia ja käytännöllisiä keinoja, joilla auktoriteettia voidaan rakentaa ja joiden avulla luokanhallinta

tulee mahdolliseksi. Ammattitaitoinen opettaja osaa nähdä paikkansa luokassa oikein ja asemoitua johtamaan luokkaansa oikeudenmukaisesti.

Opettajan auktoriteettia voi kehittää ammattitaidon kehittymisen kautta. Ammattitaidon ja kokemusten kasvaessa opettaja tulee varmemmaksi ja kykenee hallitsemaan useampia, haastaviakin tilanteita. Työvuosien karttuessa opettaja oppii lukemaan lapsia ja ymmärtämään heidän toimintaansa. Niinpä auktoriteettia voi tietoisesti rakentaa. Opettajan oma varmuus ja rohkeus toteuttaa ammattiaan kulkevat käsi kädessä auktoriteettiaseman saavuttamisen kanssa.

*"-- varmasti sitte sellanen vuodet tuo tietysti lisää sellasta varmuutta ja ja sitte tietyllä tavalla löytyy ehkä ne omimmat toimintamallit ja näin että tietyllä tavalla totta kai sillon kun ensimmäisiä vuosia on töissä niin siinä hakee -- sitä että minkäslainen mä nyt sitten oonkaan opettajana ja mitenkä tämän luokan kanssa toimin, mut sitte tulee se että -- kun mä teen tämän työn näin niinku se minusta nyt tuntuu hyvälle niin kaikki niinku toimii varsin hyvin." (Opettaja 1)*

Toisaalta auktoriteetin kehittämisessäkin nähtiin olevan tiettyjä rajoja. Useimmat vastaajista näkivät opettajan auktoriteetin olevan luontaista, mutta sisältävän myös osa-alueita joita voi kehittää. Toisaalta taas nähtiin, että vaikka luontaista auktoriteettia ei olisi lainkaan, voi opettaja mahdollisesti rakentaa auktoriteetin itselleen. Rakennustöitäkään ei voida silti tehdä loputtomiin, ja esimerkiksi rakennusajankohta ja opettajan omat persoonalliset seikat vaikuttavat kokonaisuuteen väistämättä.

*"-- uskon kyllä, että sen pystyy rakentaan, mutta sitte jos se menee liian pitkälle se et ne oppilaat ei kunnioita sitä opettajaa et se voi olla tosi vaikeeta sit enää, että mielellään tietysti se syntyy heti siinä alussa." (Opiskelija 1)*

Opettajan omana itsenään oleminen ja aitous kuuluvat *Aito persoona*-kategoriaan. Useissa käsityksissä oli nähtävissä, että opettajan työ on väistämättä työtä, jota tehdään omalla tyylillä ja omasta persoonasta käsin. Niinpä opettajan oma olemus vaikuttaa aina auktoriteetin muodostumiseen. Ammattitaitoa ja kokemusta pohtiessaan haastateltavat totesivat, että auktoriteettia voi tietoisesti kehittää erilaisilla keinoilla. Silti aineistosta oli havaittavissa käsitys, että lopulta auktoriteetin pohja löytyy opettajan omasta persoonasta. Niinpä voidaan nähdä, että jokainen voi rakentaa ja saavuttaa auktoriteetin, mutta jokainen tekee sen omalla tavallaan ja omasta persoonastaan käsin. Opettaja ei voi esittää ketään muuta, hänen on luotava auktoriteettisuhde oppilaisiinsa omana itsenään ja tavoilla, jotka hän itse kokee luontevimmiksi.

*" -- mun mielestä se toisilla on automaattisesti, se on siinä persoonassa ja mutta se, että kyllähän sitä varmasti pystyy niinku rakentaan mutta – mä sanosin, että kuitenkin opettaja tekee persoonallaan työtä – että jokainen on oma persoona ja se on luotava siitä omasta persoonasta lähtien, et onko se semmonen kova auktoriteetti vai saako sen auktoriteetin jollain pehmeemmillä konsteilla." (Opettaja 2)*

Tulosten perusteella opettajan pedagoginen auktoriteetti voidaan karkeasti jakaa myös opettajan sisältä lähtöisin olevaan auktoriteettiin ja ulkoisilla keinoilla saavutettavaan auktoriteettiin. Sisälähtöistä auktoriteettia ovat opettajan persoona ja tapa kohdata lapsia. Ulkoiset keinot nousevat ammatitaidon hankkimisesta sekä tilanteiden kontrolloinnista erilaisten säätelykeinojen avulla. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella opettajan auktoriteetti perustuu lämpimään ja turvalliseen aikuisen ja lapsen vuorovaikutukseen, jossa oppilas kokee saavansa olla osallinen ja tasavertainen opettajan kanssa. Tasavertaisuudesta huolimatta opettajan aikuisuus ei kuitenkaan koskaan häviä, vaan hänen turvallisuutensa perustuu siihen, että niin helpoissa kuin haastavammissakin tilanteissa opettaja säilyttää paikkansa luokan johtajana. Opettaja kasvattaa sekä tarvittaessa rajoittaa ja rankaisee, mutta tekee kaiken perustellusti, oikeudenmukaisesti sekä johdonmukaisesti. Tämän toisaalta lämpimän ja toisaalta rajoittavan vuorovaikutussuhteen pohjalta löytyvät opettajan ammattitaito ja uskallus toteuttaa työtään omasta persoonastaan ja tyylistään käsin. Ammattitaito ja omana itsenään olo luovat opettajalle varmuutta ja läpinäkyvyyttä, jotka taas lisäävät turvallisuudentunnetta sekä luottamusta ja saavat oppilaissa aikaan positiivisia tunteita vaikuttaen lämpimään vuorovaikutussuhteeseen. Näin kehä syntyy ja jatkuu tuottaen molemmille osapuolille myönteisiä tuntemuksia sekä kunnioitettavaa suhtautumista toinen toisiinsa, jolloin myös vaikeista tilanteista selvitään yhdessä.

Nykypäivän pedagoginen auktoriteetti painottaa siis sääntöjä enemmän yhteistä ymmärrystä lapsen ja opettajan välillä, joskaan säännöt ja rajoitukset eivät suinkaan ole tarpeettomia. Kaikki nämä pedagogisen auktoriteetin osa-alueet ovatkin toisiaan tukevia, ja yhdenkin osa-alueen puuttuminen voisi merkittävästi vaurioittaa mielekkään auktoriteettisuhteen muodostumista sekä saavuttamista.

## 6.2.2 Kuvauskategorioiden suhde aikaisempaan tutkimukseen

Tämä tutkimus on osaltaan piirtänyt kuvaa siitä, millaista on nykypäivän opettajan pedagoginen auktoriteetti ja mitkä tekijät ovat keskeisiä, kun halutaan saada luokka hallintaan. Tässä tutkimuksessa olen tarkastellut opettajan pedagogista auktoriteettia luokkahuonevuorovaikutuksen kontekstissa ja erityisesti opettajan omasta toiminnasta käsin. Näkökulman ulkopuolelle jäävät muut opettajan auktoriteettiin vaikuttavat tahot kuten kouluyhteisö, vanhemmat ja toisaalta myös varsinainen oppilaiden näkökulma.

Tutkimukseni tulokset tukevat aikaisempaa tutkimusta aiheesta. Opettajan pedagogista auktoriteettia Suomessa on eniten tutkinut Elina Harjunen, jonka tutkimuksia olen esitellyt jo aikaisemmissa luvuissa. Harjunen on luonut pedagogisen vuorovaikutuksen mallin, joka jakautuu kolmeen vuorovaikutuksen osa-alueeseen, ja joiden puitteissa pedagoginen auktoriteetti kehittyy. Myös tästä tutkimuksesta voidaan löytää Harjusen malliin sopivat vuorovaikutuksen lajit, vaikkakin ne ovat tässä tutkimuksessa ryhmittyneet hieman eri tavalla. Harjusen (2009) pedagoginen vuorovaikutus vastaa pitkälti tämän tutkimuksen lämpimän vuorovaikutuksen kategoriaa, jonka keskiössä on luottamuksellinen vuorovaikutussuhde opettajan ja oppilaan välillä. Deonttinen vuorovaikutus pitää Harjusen (2009) mukaan sisällään koulun normien ja sääntöjen toimeenpanon sekä sosiaalisen kontrollin. Omassa tutkimuksessani tätä eniten vastaa vuorovaikutustilanteiden säätelyn kategoria. Didaktinen vuorovaikutus jakautuu Harjusen (2009) mukaan oppilaiden kuunteluun ja ymmärtämiseen, vuorovaikutuksen jakamiseen ja oppimaan motivoimiseen sisältäen oppimisilmapiirin. Didaktinen vuorovaikutus liittyy myös opettajan ammattitaitoon. Niinpä didaktinen vuorovaikutus on omassa tutkimuksessani hajautettu useampaan kategoriaan ja sen sijaan ammattitaito on nostettu omaksi kategoriakseen. Harjunen (2009) mainitsee opettajan persoonan auktoriteettisuhteen syntyyn vaikuttavana tekijänä, mutta se ei hänen tutkimuksessaan nouse yhtä keskeiseen asemaan, kuin tässä tutkimuksessa. Tässäkään tutkimuksessa persoonan merkitys auktoriteetille ei tosin näyttäydy kokonaisvaltaisena opettajan ulkonäön, luonteenpiirteiden ja temperamentin kokonaisuutena, vaan enemmän aitoutena ja omana tapana tehdä työtä.

Tässä tutkimuksessa pedagoginen auktoriteetti näyttäytyy pitkälti vuorovaikutussuhteena. Samoin näkee myös Harjunen (2002, 461) joka toteaa, että pedagogisessa auktoriteetissa on kyse pedagogis-didaktisesta suhteesta opettajan ja oppilaan välillä. Tässä suhteessa auktoriteetti toteutuu, jos opettaja kykenee toimimaan samanaikaisesti opettajana ja ihmisenä. Opettaja on siis eettinen, välittävä, oikeudenmukainen ja vastuuntuntoinen kasvattaja. Samalla opettajan luottamusta herättävä sekä ammattitaitoinen tapa työskennellä nousevat tärkeiksi tekijöiksi auktoriteetin rakentumisen kannalta. Keskeistä on kasvattajan arvostava ja kunnioittava suhtautuminen oppilaisiinsa, joka luo turvallista ilmapiiriä luokkaan.

Myös Valkonen (2006) ottaa tutkimuksessaan kantaa aikuisen uudenlaiseen auktoriteettiin. Väitöskirjassaan Valkonen tutkii lasten käsityksiä hyvästä vanhemmuudesta. Tutkimuksensa tuloksissa hän toteaa, että uudenlaisen auktoriteetin keskiössä ovat luottamus ja reiluus. Lisäksi nykyauktori-teettiin mahtuu myös aikuisen ”kivuus”. (Valkonen 2006, 99.) Vaikka Valkosen tutkimuksessa lapset eivät maininneet auktoriteettia hyvän vanhemmuuden osatekijänä, voidaan nähdä, että kaikki muut heidän mainitsemansa tekijät ikään kuin mahtuvat auktoriteetin vaatimuksen alle. Vaikka vanhemman tulee olla kiva, luotettava ja reilu, kaipasivat lapset myös sääntöjä, rajoja sekä kasvatusta.

Lapset itse toivoivat vanhemman rajoittavan erilaisia asioita, eivätkä nähneet vanhempaa missään vaiheessa kaverina. (Valkonen 2006, 98–99.) Auktoriteetti itsessään ei siis ole lainkaan vanhanai-kaista ja tietyllä tavalla voidaan nähdä, että lapsi itsekin tunnistaa tarpeensa nojautua johonkin auktoriteettiin. Nykyajan auktoriteetti vain perustuu rakkaudelle ja välittämiselle kovan kurin sijaan (Ojakangas 2001, 77).

Toisaalta pedagogista auktoriteettia määritellyt Harjunen muistuttaa, että tällaiset kuvaukset ovat aina ideaaleja, sillä mitkään ihmisten väliset suhteet eivät ole säröttömiä (Harjunen 2002, 462). Niinpä myös oma tutkimukseni asettautuu näiltä osin tällaisten ideaalisten kuvausten jatkoksi. On muistettava, että koulujen todellisuudessa pedagogisen auktoriteetin ihanne näyttäytyy usein vaillinaisena ja keskeneräisenä. Koulumaailmassa opettaja ja oppilaat kohtaavat paljon erilaisia haastavia tilanteita, jotka koettelevat tämän ihanteen toteutumista.

### 6.3 *Konstruktivismi ja opettajan pedagoginen auktoriteetti*

Toinen tutkimuskysymykseni haki vastausta siihen, miten vallalla oleva oppimiskäsitys, konstruktivismi näyttäytyy suhteessa pedagogiseen auktoriteettiin. Tutkimuskysymykseni on: *Miten konstruktivismi liittyy vastaajien käsityksiin opettajan pedagogisesta auktoriteetista?* Halusin tietää, onko konstruktivistinen oppimiskäsitys luettavissa tutkittavien auktoriteettikäsityksistä ja miten tämän ajan oppimiskäsitys on yhteydessä käsitykseen opettajan roolista ja auktoriteetista. Käytännössä ensimmäistä tutkimuskysymystä varten tekemiäni analyysi ja kuvauskategoriat toimivat tarkastelun pohjana, kun etsin vastausta tähän kysymykseen. Vertaan tekemiäni havaintoja myös aikaisempaan tutkimuskirjallisuuteen sekä teoriaan, ja pyrin näiden kautta pohtimaan konstruktivismin sekä auktoriteetin suhdetta yleisemmällä tasolla.

Koska konstruktivismi on tällä hetkellä vallalla oleva, myös Perusopetuksen opetussuunnitelmaa määrittävä oppimiskäsitys, voidaan tehdä varovaisia alkuoletuksia siitä, että konstruktivistiset ajattelutavat näkyvät jotenkin tutkittavien vastauksissa. Kiinnostavaa tässä on tutkia sitä, millä pedagogisen auktoriteetin osa-alueilla konstruktivismi on eniten nähtävissä. Lisäksi kiinnostavaa on se, miten pedagogisen auktoriteetin sekä konstruktivismin ajatukset ylipäättään sopivat yhteen ajatellen esimerkiksi tuonnempana esittämäni Puolimatkan (2002) kritiikkiä konstruktivismin ja auktoriteetin epäselvästä suhteesta.

Ensin tutkin systemaattisesti läpi luomani käsitysryhmät ja niiden alla olevat ilmaukset aikaisemmin tekemistäni tekstitiedostoista, ja etsin yhteyksiä konstruktivismin ja opettajan auktoriteetti-

aseman välille. Luin siis jokaisen käsitysryhmän tarkasti läpi ja merkitsin muistiin toisen tutkimuskysymykseni kannalta olennaiset kohdat. Tämän jälkeen liitin löytöjäni aiempaan tutkimuskirjallisuuteen, jolloin teoreettiseen perehtyneisyyteeni peilaten etsin käsityksiä, jotka ovat yhtenäisiä konstruktivistiselle oppimiskäsitykselle tutkimuskirjallisuudessa ja omassa tutkimuksessani. Seuraavaksi esitän löytöni, jotka vastaavat toiseen tutkimuskysymykseeni. Ensimmäiseksi esittelen auktoriteetin aseman ja konstruktivismin suhdetta yleisesti. Tämän jälkeen esittelen kuvauskategorioiden pohjalta opettajan pedagogisen auktoriteetin ja konstruktivismin yhteneväisyyksiä ja eroja.

Kaikki tutkittavat olivat yksimielisiä siitä, että opettajan auktoriteetti on tarpeellinen, ja jopa välttämätön koulutyoiskentelyn toiminnan kannalta. Haastatteluiden yhteydessä pohdittiin kyllä paljon sitä, että auktoriteetin luonne on muuttunut, mutta sen tarpeellisuutta nykypäivänkään koulussa ei kyseenalaistettu, vaan korostettiin. Haastateltavat totesivat muun muassa yhteiskunnan monisäikeisen kulttuurinmuutoksen johtaneen myös auktoriteetin muuttumiseen. Aikaisemmin opettaja oli auktoriteetti automaattisesti, ja etenkin hänen tiedollinen puolensa toi hänelle erityisaseman auktoriteettina. Nykyään auktoriteetti ei enää pohjautu automaattiseen asemaan ja tietoon yhtä vahvasti.

Havainnot tietoon pohjautuvan auktoriteetin murenemisesta ovat yhtenäisiä konstruktivistisen ajattelun kanssa, sillä ajattelun keskiössä on käsitys aktiivisesta tiedon rakentamisesta. Todellisuus rakentuu ihmisen tietoisuuden kautta ja oppimisprosessissa oppija rakentaa tietonsa. (Kalli 2005, 10.) Tietyllä tavalla ainoa oikeaa totuutta ei ole, vaan tieto on riippuvainen ihmisen omasta ajattelusta ja tiedonmuodostuksesta. Osittain konstruktivismista johtuen tiedolliset auktoriteetit ovatkin menettäneet asemaansa. Toisaalta konstruktivistinen oppimiskäsitys rohkaisee opettajaa ja oppijoita tutkimaan ilmiöitä yhdessä, erilaiset taustat, kulttuurit ja kontekstit huomioiden sen sijaan, että vain opettaja opettaisi yhdestä näkökulmasta käsin olevaa ”totuutta” (Danforth & Smith 2005, 42).

Erityisesti konstruktivistiseen ajatteluun kytkeytyviä mainintoja oli löydettävissä lämpimän vuorovaikutuksen sekä ammattitaidon ja kokemuksen kuvauskategorioista. Lämpimän vuorovaikutuksen kategoriassa opettajan opetustyötä kuvattiin usein ohjaamiseksi. Nykypäivän opettaja ei myöskään ole enää kaikkietävä. Muutamat haastateltavista totesivat, että oppilaiden pitää oppia, että opettajalla ei aina ole kaikkia vastauksia. Tiedollista auktoriteettia tärkeämmäksi on noussut auktoriteetin saavuttaminen hyvään vuorovaikutukseen tähtäävän toiminnan kautta.

*”—kyllä sillä opettajalla pitää olla semmosta – pedagogista silmää niinku tarttua tilanteisiin ja lähteä myös niiden oppilaiden ehdoilla –puhumaan jostain –, että on – herkkä niille oppilaiden omille aloitteille ja vaikka olis suunniteltu joku tietty aasinsilta vaikka johonkin fysiikan ilmiöön niin että jos ne oppilaat tuottaakin vaikka niinku jotain muuta – et sitä kautta myös voi päästä siihen samaan lopputulokseen nii silloin niinku on sitä oppimista edistävää et se opettaja tarttuu niihin oppilaiden aloitteisiin. – Jos ne jättää vaan huomiotta niin jotenki – se niinku edistää tai luo*



*semmosta kulttuuria – et se opettaja on se jolla on ne kaikki vastaukset—” (Opiskelija 2)*

Konstruktivismi näkyy vahvasti myös tutkittavien käsityksissä opettajan ja oppilaiden yhteisestä toiminnasta ja oppimisesta, sekä käsityksissä opettajan korokkeen madaltamisesta. Lämpimän vuorovaikutuksen kuvauskategoriassa korostettiin lasten osallisuutta oppimisprosessissa. Opettaja ja oppilaat toimivat yhteistyössä samalla puolella, eivät vastakkain. Avoimen ja keskustelevan vuorovaikutussuhteen lomassa vastauksia voidaan etsiä yhdessä ja tieto sekä käsitykset rakentuvat yhteisen toiminnan kautta. Samalla opettajan oma ”koroke” madaltuu, eikä hän enää ohjaile tekemistä ylhäältä käsin, vaan toimii yhdessä oppilaiden kanssa. Tutkittavat totesivat, että opettajajohtoisuuttakin voi toisinaan olla, mutta korostivat silti lasten osallisuutta oppimisprosessissa. Myös oppilaslähtöisyys mainittiin useaan kertaan.

*”Mut semmosta vanhan ajan auktoriteettia nii en tiä pystyykö semmosta enää luomaan ja onko semmoseen tarve, että opettaja on sielä katederilla karttakeppinsä kanssa ja suunnilleen vaan ohjaa sieltä. Ja sieltä puuttuu se semmonen vuorovaikutus kokonaan --. Et vaikka niinku – opettajat – on varmaan pitänyt suhteellisen hyvin – auktoriteettiasemansa, mut vähän toisenlaisena et siinä on just niinku paljon enemmän se lapsen vuorovaikutus mukana et se ei oo sitä semmosta – hiljasta auktoriteettia.” (Opettaja 2)*

*”—se et saada niinku lapset pohtimaan eikä vaa syötetä – lusikalla, mä sanon aina lapsille niin, ettei syötetä lusikalla suuhun, vaan et se on sitä niinku oppilaslähtöistä ja keskustelevaa ja oivaltavaa—” (Opettaja 2)*

Objektiivisen tiedon purkaminen, yhdessä oppiminen ja oppilaiden osallisuus ovat keskeisiä konstruktivistista oppimiskäsitystä kuvaavia osa-alueita (Danforth & Smith 2005, 40–41; Siljander 2014, 233). Tärkeää on oppia ilmiöistä yhdessä tutkimalla, jotta oppilaat voivat itse muodostaa omaa ajatteluaan ja olla aktiivisia toimijoita oppimisprosessissa.

Erityisesti alkuopetuksen parissa konstruktivistiset ajatukset näkyivät hieman omanlaisinaan. Toinen alkuopettajista mainitsi, että alkuopetuksessakin tavoitteena on opettajan ohjaamiseen ja lapsen omaan toimijuuteen tähtäävä oppiminen. Silti pienten oppilaiden kanssa opettajajohtoisuus ja rutiinien luominen ovat välttämättömiä, ja itsenäisempään työskentelyyn voidaan siirtyä vasta iän ja työskentelytaitojen karttuessa.

*”No jos ajatellaan alkuopetusta, niin kyllähän opettaja on hyvinkin sellanen joka sitä tuntia siellä kuljettaa eteenpäin, että ihan pakosti on hyvinkin opettajajohtoinen, koska täyty harjoitella ja opetella kaikki – ja sitten ku laps alkaa saada niitä välineitä oppimiseen, niin sitä enemmänhän sitä vastuuta pystyy tietysti sitten siirtämään – jolloinka opettaja – muuttuu sellaseksi niinku tarkkailijaksi, havainnoijaksi ja ehkä niinku sellaseksi ohjaajaksi. -- Että tietyllä tavalla ensimmäinen luokka erityisesti niin ihan puhtaalla omalla tunnolla voi viedä sitä kyllä varsin opettajajohtoisesti.” (Opettaja 1)*

Toisaalta opettajajohtoisuus ei välttämättä sulje pois konstruktivismia. Tämä oppimisnäkemys voidaan nähdä niinkin laajasti, että oli opetusmenetelmä mikä tahansa, opiskelija joka tapauksessa konstruoi tietoa, ja tähän konstruointiprosessiin hän nimenomaan tarvitsee opettajan ohjausta ja tukea. (Tynjälä ym. 2005, 24.) Niinpä konstruktivismissa ei lähtökohtaisesti kyseenalaisteta ohjauksen ja opettajan tarvetta, vaan ohjauksen laatua. Kyse on siitä, millaista ohjaus milloinkin on ja miten sitä toteutetaan, jotta tietyt oppijat saavat siitä mahdollisimman paljon hyötyä. (Herman & Gomez 2009, 68.) Konstruktivismi ei siis automaattisesti sulje pois opettajajohtoisuutta, ja toisaalta opettajajohtoisuus ei välttämättä tarkoita auktoriteettia sen negatiivisessa mielessä. Sen sijaan opettajan pedagoginen auktoriteetti voi vaikuttaa luokassa hyödyllisellä tavalla, oli opettaja sitten enemmän opettavassa tai ohjaavassa asemassa.

Ammattitaidon ja kokemuksen kuvauskategoriassa konstruktivistinen ajattelu tuli esille opettajan taitojen sekä opettajan itsensä kehittämisen kautta. Vaikka tiedollinen auktoriteetti ja osaaminen eivät ole enää yhtä vahvassa asemassa kuin aikaisemmin, on opettajan aineenhallinta silti olennaista. Myös opettajan oma innostuneisuus ja kyky motivoida oppilaansa oppimisen pariin nähtiin tärkeänä. Konstruktivistinen opetus tähtää oppilaiden omaan aktiivisuuteen. Tällöin aiempaa enemmän merkitsee opettajan kyky tarjota oppilaille kiinnostavia virikkeitä. Enää keskiössä ei ole opettajan kyky opettaa, vaan opettajan kyky innostaa oppilaansa oppimisen äärelle (Herman & Gomez 2009, 67). Konstruktivistinen opettaja kehittää jatkuvasti myös itseään kyetäkseen tarjoamaan oppilaille hedelmällisiä oppimisympäristöjä. Opettajan roolin muuttuminen ohjaavampaan suuntaan ei tutkimukseni aineistossa näyttäytynyt uhkana auktoriteetille, vaan opettajan sulautuminen oppimisprosessiin sekä oppilaiden aktiivisuus nähtiin positiivisena asiana.

*"Tietysti eri oppiaineissa on eri mahdollisuudet – mut mä sanosin, että nykyinen opetussuunnitelma on kyllä siitä hyvä, että se on antanu paljon semmosta pontta – lähtee kaivaan uusia systeemejä, että vielä tänki ikäsenä niin on jaksanu alkaa yrittää uusia keinoja, uudenlaisia kokeita, uudenlaisia oppitunteja ja uskaltaa sitäki että hei, ei oo oikeen paljon mitään valmista. Vaan ne lapset luo sen – sitten mitä siitä tulee. Mut mun mielestä se paras on se, et kun saa ne aktiiviseks ne oppilaat."*  
(Opettaja 2)

Vuorovaikutustilanteiden säätely- kategoria käy eniten keskustelua konstruktivismin kanssa, eikä asetu sen kanssa yhtä yksiselitteisesti samaan linjaan, kuin edellä kuvatut kategoriat. Vuorovaikutustilanteiden säätelyn kategoria pitää sisällään muun muassa sosiaalisen kontrollin, johon kuuluvat eri tilanteiden hallinta ja säätely sekä yleistäen opettajan pedagogisen auktoriteetin ”luja ja tiukka” puoli. Konstruktivismi ottaa vain vähän kantaa opettajan kontrolloivaan puoleen. Joitakin mainintoja kuitenkin löytyy. Esimerkiksi Juho Norrena (2013, 31) tarkastelee väitöskirjassaan muun muassa perinteisen opetuksen ja konstruktivistisen opetuksen eroja opettajan sekä oppilaiden rooleista käsin.

Kiinnostavaa on, että luokittelussaan perinteisen opettajan rooliin kuuluu vielä kurinpito, mutta konstruktivistisen opettajan roolista tämä osa on jätetty pois. Sen sijaan vastuu kurista näyttäisi siirtyvän enemmän oppilaan vastuulle itseohjautuvuuden ja omakohtaisen, aktiivisen tiedonrakentamisen myötä.

Haastateltavien mukaan toimivat luokanhallintakeinot ja suunnitellut tunnit tukevat opettajan auktoriteettiaseman saavuttamista. Vaikka konstruktivistinen opetus saatetaan joskus käsittää suunnittelemattomaksi ja täysin oppilaslähtöiseksi, ei opettajan osuutta ja tuntien suunnittelemista voida silti sivuuttaa. Paitsi, että opettajan on tunnettava opetusalsansa sisällöt, hänen on osattava suunnitella sopivia oppimistilanteita ja -ympäristöjä oppilaille (Tynjälä ym. 2005, 38–39). Voidaan nähdä, että opettajan suunnittelu ja taustatyö ovat konstruktivistisessä opetuksessa yhtä tärkeitä, elleivät jopa tärkeämpiä kuin aikaisemminkin, mutta työn näkyvyys on vähäisempää itse opetustilanteissa.

Edellä olen selvittänyt konstruktivismin opettajalle määrittämän roolin sekä pedagogisen auktoriteetin yhteyksiä. Koska konstruktivismi on erityisesti opetuksen teoria, yhteyksiä löytyi luonnollisesti eniten opetustilanteisiin liittyvistä sekä opettajan roolia käsittelevistä kohdista ja kategorioista. Aidon persoonan kuvauskategoria jää tässä vaiheessa pois lähemmästä tarkastelusta, sillä se on selvästi erillisin kategoria, eikä sisällä selvästi tulkittavia yhteyksiä konstruktivismin kanssa.

Tämän tutkimuksen tuloksina saatu kuva opettajan pedagogisesta auktoriteetista sisältää monia yhteisiä sisältöjä konstruktivismin kanssa, eikä konstruktivismi lähtökohtaisesti sulje opettajan auktoriteettia pois. Erityisesti näitä kahta yhdistää ajatus opettajan ja oppilaan lämpimästä vuorovaikutussuhteesta, jossa töitä tehdään yhdessä. Kurinpidollinen puoli jää näiden kahden suhteen tarkastelussa epäselvemmälle sijalle. Tämän tutkimuksen tutkittavat eivät sivuuttaneet kurinpitoa, vaan pitivät sitä olennaisena osana opettajan työtä ja koko koulutyöskentelyä. Kirjallisuudesta ja konstruktivistisista määrittelyistä tämä puoli taas pitkälti puuttuu.

Konstruktivismin määrittelystä ja sen käsittelystä tekee haastavaa se, että loppujen lopuksi alue on hieman epämääräinen. Konstruktivismia tavataan useilla eri tieteenaloilla ja sitä ilmenee monella eri tasolla ja tavalla ymmärrettynä. Konstruktivismissa ei ole kyse yhtenäisestä oppimisen teoriasta. (Tynjälä 2005, 20.) Samalla, keskityttäessä oppimisen teoriaan, unohdetaan helposti mikä on opetuksen rooli, ja mikäli sitä kuvaillaan, tapahtuu sekin hyvin eri tavoin eri kirjoittajasta ja julkaisusta riippuen. Perinteisesti ymmärrettynä konstruktivismi lienee opettajien käsityksissä juuri opettajajoh- toisuudesta luopumista sekä lapsilähtöisten, tutkivien projektien suunnittelemista, jossa opettajan tärkein tehtävä on luoda monipuolinen ja inspiroiva oppimisympäristö.

Puolimatkan esittämä kritiikki konstruktivismin epäselvästä suhteesta auktoriteettiin onkin aiheellista juuri puutteellisten kannanottojen takia. Toisaalta kyse on siitä, että konstruktivismi luoki-

tellaan ennen kaikkea oppimisen teoriaksi, ei opetuksen. Kuitenkin puhuttaessa oppimisesta on väistämättä puhuttava myös opettamisesta, ja tässä kohtaa opettajan roolin kuvausta kaivattaisiin enemmän. Opettajan roolia kuvaillaan lähinnä opetukseen asemoitumisen kautta: opettaja on ohjaaja ja opetustilanteiden järjestäjä. Kuvaus opettajan vallasta ja auktoriteettisuhteesta jää sen sijaan vähäiseksi. Nähdäkseni koulujen todellisuuden huomioivassa ajattelussa tämäkin näkökulma on otettava huomioon ja opettajan asema auktoriteettina on olennainen osa opetus- ja oppimisprosessia.

Konstruktivismin ja auktoriteetin epäselvää suhdetta voi lopulta selittää myös yksinkertaisesti käsiterajojen epäselvyys. Konstruktivismi nähdään yleisesti siis oppimisen teoriaksi. Jos auktoriteetti nähdään kokonaan oppimisesta ja opetuksesta irrallisena, ja sen sijaan liitetään kasvatuksen käsitteeseen, voidaan melko perustellusti väittää, että konstruktivismin ei tarvitse ottaa kantaa opettajan auktoriteettiasemaan. Tällöin kaikki auktoritatiivinen toiminta luokassa on automaattisesti kasvatusta, ei opetusta. Mielenkiintoista on jäädä pohtimaan, eivätkö opetus, oppiminen ja kasvatus toisaalta ole kaikki toisistaan erottamattomia osa-alueita.

Kaikesta huolimatta tämä koulujen opetussuunnitelmassakin näkyvä perinteinen sekä yleensä realistista linjaa noudattava konstruktivismi vaikuttaa kulkevan sopuisasti käsi kädessä opettajan tämän päivän pedagogisen auktoriteetin kanssa. Kouluissa toteutettava konstruktivismi käsittää lähinnä käytännön tason toimia: opetuksen uudelleen järjestämistä, opettajan ja oppilaiden yhteistyötä sekä opettajan kaikkietäisyyden purkamista. Mikään näistä asioista ei välttämättä ole uhka opettajan auktoriteettiasemalle, ja nykypäivän opettaja voi ystävällismielisen sekä osallistavan pedagogisen auktoriteetin kautta saavuttaa johtoaseman luokassa, olivat oppimiskäsitykset mitkä hyvänsä.

## 7 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on ollut selventää kokeneiden luokanopettajien ja luokanopettajaksi opiskelevien käsityksiä pedagogisesta auktoriteetista. Lisäksi tarkastelun kohteena on ollut konstruktivistinen oppimiskäsitys ja sen vaikutus opettajan rooliin luokkahuonevuorovaikutuksessa. Tutkimuksen aihe on noussut tutkijaa itseään kiinnostavista teemoista sekä julkisesta keskustelusta, jota aiheen parissa on viime aikoina käyty.

Tutkimuksen tulokset voidaan tiivistää seuraavasti: Opettajan pedagoginen auktoriteetti rakentuu lämpimästä vuorovaikutuksesta sekä toisaalta vuorovaikutustilanteiden säätelystä. Lisäksi opettajan pedagogiseen auktoriteettiin kuuluvat ja sitä vahvistavat opettajan ammattitaito ja kokemus sekä aito persoona. Nykypäivän konstruktivistinen oppimiskäsitys sisältää yhteisiä sisältöjä opettajan pedagogisen auktoriteetin kanssa, ja niinpä ainakaan realistinen konstruktivismi ei sulje pois opettajan auktoriteettia tai sen tarvetta. Erityisesti lämmin vuorovaikutus ja lasten osallisuus oppimisprosessissa ovat molemmille ilmiöille yhteisiä sisältöjä. Kontrollin tarve jää konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä vähemmälle huomiolle.

Tässä tutkimuksessa olen konstruktivismin lisäksi sivunnut myös muita auktoriteettien murtumiseen ja muuttumiseen liittyviä tekijöitä. Näitä pohdintoja pyrin avaamaan lisää seuraavissa alaluvuissa. Perinteisten auktoriteettien mureneminen on monitahtoinen ja kompleksinen ilmiö, eikä tästä tietysti voida osoittaa sormella vain yhtä ajattelutapaa tai muutosta yhteiskunnassa. Vaikka auktoriteetit muuttuvat, niiden tarve itsessään ei ole kadonnut. Sen ovat osoittaneet jo monet tutkijat sekä tutkimukset, ja tällaisten tutkimusten jatkoksi sekä vahvistukseksi myös oma tutkimukseni asettuu.

Tutkimuksen teon aikana olen tutustunut auktoriteetin luonteeseen ja siihen kohdistuviin käsityksiin ja tullut siinä mielessä onnelliseen tulokseen, että auktoriteetin voi edelleen rakentaa, ja sen voi tehdä jokainen opettaja. Lähtökohtana on kuitenkin oltava oma persoona, ja jokaisen opettajan on löydettävä oma tyykinsä johtaa luokkaa siitä huolimatta, että voidaan määrittää yleisiä pedagogiseen auktoriteettiin liittyviä suosituksia. Tämä tutkimus vastaa monin käytännöllisin neuvoin siihen, miten tällaisen toimivan auktoriteetin ja suhteen oppilaisiin voi rakentaa. Haastavammaksi muodostuu se, miten teoria ja käytäntö kohtaavat todellisissa kohtaamisissa ihmisten kanssa.

## *7.1 Vastaajaryhmien erot ja ammatillinen kehittyminen*

Tutkimukseni aineisto koostui luokanopettajaopiskelijoiden sekä kokeneiden luokanopettajien haastatteluista. Tämä antaa aihetta pohtia myös hieman opettajan uravaiheen vaikutusta hänen käsityksiinsä auktoriteetista. Sekä opettajaopiskelijat että kokeneet opettajat toivat pääsääntöisesti samankaltaisia käsityksiä esiin haastatteluissaan. Kaikki haastateltavat pohtivat lämpimän ja rajoittavan opettajan tasapainoa ja pitivät sitä tavoiteltavana tilana. Jokainen haastateltava tunnusti auktoriteetin tarpeen ja oli sitä mieltä, että lapsen hyvinvoinnin kannalta on edullista, että opettaja on johtajan paikalla luokassa. Kaikki myös totesivat kokemuksen vaikuttavan opettajan auktoriteettiin, kokeneet opettajat puhuivat nimenomaan oman kokemuksensa pohjalta, ja opettajaopiskelijat taas uskoivat tulevaisuuden työn helpottuvan kokemuksen myötä. Päällisin puolin käsitykset vaikuttivat siis samankaltaisilta.

Suurimmat erot vastaajaryhmien kesken löytyivätkin asioiden painotuseroista. Kokeneet opettajat painottivat enemmän opettajan lämpimyyttä, turvallisuutta ja tasavertaisuutta auktoriteettisuhteen muodostumisessa. Kokeneet opettajat uskoivat, että avoimella ja arvostavalla vuorovaikutuksella voidaan luoda opettajalle auktoriteetti ja luokkaan työrauha. Kokeneet opettajat uskalsivat myös enemmän luottaa omasta persoonasta lähtevään auktoriteettiin ja siihen, että auktoriteetti voidaan saavuttaa olemalla rennosti oma itsensä. Opettajaopiskelijat taas korostivat johdonmukaisuuden, sääntöjen noudattamisen ja toisinaan tiukkuudenkin vaatimuksia auktoriteetin luomisessa. Opiskelijat painottivat kokeneita opettajia enemmän opettajan oman tilan säilymistä ja sitä, että opettaja ei saa olla oppilaiden kaveri. Ymmärrettävästi he pohtivat kokeneita opettajia enemmän oppilaiden puolta auktoriteettikysymyksessä; entä jos oppilaat eivät pidä opettajasta, entä jos he ovat ymmärtäneet oman valtansa luokassa liian suureksi eikä opettaja kykene hallitsemaan tilannetta, tai miten osataan toimia, kun tulee ensimmäinen tilanne työelämässä, joka johtaa jonkun oppilaan puolelta täydelliseen vastarintaan. Näitä opiskelijoiden pohdintoja tukivat kokeneiden opettajien omat muistelut työnsä alkutaipaleesta. He kuvasivat noviisiopettajuutta oman tyylin ja uoman hakemisena ja muistelivat ihmetelleensä muun muassa sitä, että todella olivat yhtäkkiä yksin koko luokan kanssa eivätkä tienneet, miten saisivat kontaktin erityisen haastaviin oppilaisiin. Kokemuksen tuomalla varmallalla äänellä he kuitenkin nyt kertoivat, että erilaisten tilanteiden kohtaamiseen kasvaa ja uskalsivat edelleen luottaa siihen, että positiivisuus on avainsana opettajan ja oppilaiden välisissä suhteissa.

Näitä painotuseroja tukee myös Harjusen (2002, 466) tutkimus, jonka mukaan opettajan kyky ihmisyyttä ja elämän yhteyttä korostavaan levolliseen opettaja-oppilassuhteeseen kasvaa iän ja kokemuksen myötä. Harjusen tutkimuksessa kaikki tutkittavat olivat jo työelämässä olleita opettajia,

mutta hänenkin tutkimuksessaan nuorimman opettajan kohdalla oli nähtävissä vaikeus ottaa kontaktia oppilaisiin osittain oman epävarmuutensa vuoksi. Tällöin hänen toiminnassaan korostuivat lämpöä enemmän säännöt ja rajoitukset.

Mahdollisia auktoriteettiongelmia voitaneen tarkastella myös opettajankoulutuksessa ilmenevien puutteiden näkökulmasta. Monet haastateltavista ottivatkin kantaa opettajankoulutuksen tarjoamiin mahdollisuuksiin kehittää auktoriteettia jo opiskeluaikana. Osa mainitsi yksittäisiä kursseja, joissa ryhmänhallintaa ja auktoriteettia on käsitelty, mutta puheenvuoroista kuului myös tarve saada enemmän rehellistä opetusta aiheesta. Opettajankoulutuksen ja koulujen todellisuuden välillä on usein syvä kuilu ja työelämään astuva opettaja kohtaa useita haasteita, joihin häntä ei ole välttämättä valmisteltu lainkaan. Tirri ja Puolimatka (2000) toteavat, että suomalaisten opettajien vahvuus on edelleen heidän tietämyksensä eli tiedollinen auktoriteettinsa. Sen sijaan koulutus ei anna tarpeeksi työkaluja siihen, miten toteuttaa legitiimillä tavalla kontrollointia sisältävää deontista auktoriteettia, eikä opettajia ohjata ymmärtämään auktoriteetin todellista luonnetta tarpeeksi. Koulutus ei siis tällä hetkellä varusta tulevia opettajia siihen, miten kohdata työelämässä konkreettiset tilanteet, joissa oppilaat joskus rajustikin haastavat opettajan auktoriteettiasemaa. Osaltaan näiden koulutuksesta tulevien puutteiden seurauksena opettajat eivät kykene pitämään järjestystä luokassa, turhautuvat ja saattavat alkaa käyttää manipulatiivisia keinoja oppilaisiinsa. Tirri ja Puolimatka ehdottavat, että opettajankoulutukseen lisättäisiin enemmän muun muassa ohjattua reflektointia koulussa tapahtuvista moraalisisista tilanteista. Erityisen tärkeänä reflektoinnin osana he näkevät opettajan auktoriteetin ja kyvyn ratkaista erilaisia moraalisia konflikteja. Tämän puolen huomioiminen koulutuksessa voisi estää myös opettajien auktoriteettiaseman väärinkäyttöä tulevalla työpaikalla. (Tirri & Puolimatka 2000, 164.)

Myös Heli Muhonen (2014) kumppaneineen toivoo opettajankoulutuksen panostavan aiempaa enemmän opettajan ja oppilaan suhteen tärkeyden ymmärtämiseen. Opettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhteen merkitys on tunnistettu jo kauan sitten, mutta toisinaan opettajankoulutuksessa sitä ei oteta tarpeeksi huomioon. Opettajankoulutuksen tulisi käsitellä enemmän erityisesti opettajan ja oppilaan välisen suhteen merkitystä ja opettajan tunteita (Muhonen ym. 2014, 122). Lämmin ja myönteinen opettaja-oppilassuhde edistää muun muassa lapsen sitoutumista kouluun. (Muhonen ym. 2014, 120). Hyvän vuorovaikutussuhteen rakentaminen vaatii kuitenkin aikaa ja opettajan sitoutumista myönteisten suhteiden edistämiseen. Suomessa tämä on rakenteellisesti hyvin mahdollistettu, sillä luokanopettajalla on usein mahdollisuus opettaa samaa luokkaa useamman vuoden. (Muhonen ym. 2014, 121.) Niinpä opettaja halutessaan ja kyetessään pystyy panostamaan vuorovaikutussuhteiden kautta turvalliseen ilmapiiriin, auktoriteetin luomiseen ja lapsen kouluun kiinnittymiseen.

## 7.2 Yhteiskunnan ja auktoriteettien muutos

Tässä tutkimuksessa olen käynyt läpi opettajan auktoriteetin muutosta suomalaisen kouluhistorian aikana. Pohja koko tälle työlle oli julkisessa keskustelussa näkyvä huoli koulujen työrauhaongelmista ja opettajien auktoriteetin puutteesta. Tämä tutkimus on pyrkinyt selvittämään, millaista on se auktoriteetti, joka toimii nykypäivän koulussa, kun perinteinen, ehdottomalle tottelemiselle perustuva auktoriteetti ei ole enää nykyaikainen, saati toimiva. Helposti kuulee sanottavan, että nykyajan nuorisolla ei ole mitään käytöstapoja, jolloin perimmäinen syytös kohdistuu lapsiin ja nuoriin itseensä. Asia ei kuitenkaan ole niin yksiselitteinen. Mika Ojakangas toteaa osuvasti kirjassaan, että nuorison tapojen rappeutuminen ei johdu mistään muusta kuin aikuisten omien tapojen rappeutumisesta (Ojakangas 2001, 70). Tätä toteamusta vasten meidän onkin ehkä paikallaan lopettaa lasten ja nuorten tapojen kritisointi, ja kääntää tarkasteleva silmämme hetkeksi itseemme. Millaisia arvoja, asenteita ja päämääriä asetamme lapsillemme heitä kasvattaessamme? Välitämmekö heille luotettavan, turvallisen aikuisen läsnä olevaa lämpöä, vai välinpitämättömyyttä ja kylmyyttä? Millaista esimerkkiä itse omalla toiminnallamme annamme kasvaville ihmisen alueille? Mitkä ovat ne auktoriteetit, joille me olemme alamaisia ja joiden arvoja välitämme lapsillemme?

Itseäni puhuttava oivallus aiheesta syntyi, kun keskustelin päättöharjoittelun yhteydessä harjoitteluohjaajani kanssa. Ymmärsin, että liian usein oletamme lasten ja nuorten tietävän, miten heidän kuuluisi toimia erilaisissa tilanteissa. Kun he eivät sitä tee, oletamme heidän ehkä olevan tottelemattomia, itsepäisiä tai jopa pahansisuisia. Todellisuudessa heillä on elämästä vain sen mittainen kokemus, joka siihen mennessä on lapselle ehtinyt kertyä. Heillä ei vielä ole tapoja toimia ja hallita eri tilanteita. Heillä on vain se, mitä me aikuiset heille olemme esimerkkinä näyttäneet ja mihin olemme heitä siihenastisessa elämässään ehtineet ohjata. Niinpä kasvava lapsi tarvitsee erityisesti häntä ymmärtävää ja ohjaavaa aikuista rinnalleen. Lapseen kohdistuva ymmärrys tukee lasta hänen kasvuunsa. Lisäksi opettajan kykenevyys ymmärtää lasta näyttäisi olevan merkittävästi yhteydessä myös opettajan omaan työssäjaksamiseen. Liian usein lienee tilanteita, joissa opettaja ja oppilaat ovat ajautuneet vastakkaisille puolille toisiaan ymmärtämättä. Opettajan jaksamista kuormittavat käsitykset hankalista ja ilkeistä oppilaista, ja yhteisymmärryksen saavuttaminen tuntuu mahdottomalta. Oppilaiden ja lapsuuden ymmärtäminen näyttäisi tämänkin tutkimuksen mukaan olevan yksi suuri avaintekijä siinä, että opettaja kykenee säilyttämään ammatillisuutensa sekä oikean asenteen työhönsä toistuvista haastavista tilanteista huolimatta.

Ei voida yksiselitteisesti sanoa, että yksittäisen aikuisen kasvatus joko pelastaa tai tuhoaa lapsen kasvamisen ja määrittää sen, millainen hänen tulevaisuutensa on. Elämässä on paljon muuttuvia tekijöitä, joita luonnollisesti ei voida ennustaa. Lapseen vaikuttavat koti- ja kouluympäristön lisäksi



monet muut tahot ja ympäristöt, jotka osaltaan muokkaavat hänestä jälleen yhden ainutlaatuisen ihmiskokonaisuuden. Silti meidän on aikuisina otettava osavastuamme siitä, mihin suuntaan lapsen kehitys suuntautuu, millaisille auktoriteeteille hän on alamainen ja miten hän kykenee näitä auktoriteetteja jatkossakin kuuntelemaan. Ehkäpä kysymys onkin yksittäisen aikuisen kasvatustietämisen sijasta laajemmasta yhteiskunnallisesta kasvatuksen eetoksesta. Nykypäivän moniäänisessä yhteiskunnassa ei ole enää yhtenäistä arvopohjaa, joka mahdollistaisi kaikille samantapaisen auktoriteettikasvatuksen. Silti meidän tulisi löytää niitä yhtymäkohtia, jotka soveltuvat erilaisista taustoista tulevien ihmisten näkemyksiin. Yhteiskunta ei enää tarjoa valmista mallia tai arvojärjestelmää elämän ja ihmisen asettamiseksi paikalleen. Niinpä mielekkyys, arvot ja arvokkuus on löydettävä itse, ja tällöin syvälliseen ja eettiseen kohtaamiseen pyrkivä toiminta sekä suhtautuminen omaan itseen, toiseen ihmiseen ja omaan työhönsä on ensiarvoisen tärkeää. (Harjunen 2002, 466.)

Pedagoginen auktoriteetti määritetään yleensä opettajalle kuuluvaksi, ja se sisältää opettajan ammattitaitoon liittyvät pedagogiset näkökulmat. Silti tästä auktoriteetin lajista on opittavaa kaikilla, ja näiden perusasioiden kautta voidaan jatkossakin rakentaa toimivaa sekä demokraattista yhteiskuntaa. Tärkeitä asioita ovat muun muassa aito kuunteleminen, vuorovaikutus ja lämmön välittäminen kasvavalle lapselle sekä pyrkimys molemminpuoliseen ymmärtämiseen. Silti rajojen asettamista ei voida sivuuttaa vaan se on tärkeä osa prosessia, jossa lapsi kasvaa täysipainoiseksi yhteiskunnan jäseneksi. Usein kasvattaja on taipuvainen korostamaan jotakin tiettyä kasvatuksen osa-aluetta, helposti joko liikaa lämpimyyttä tai liikaa kuria. Tässäkin tutkimuksessa on tullut ilmi, että näiden kahden on toimittava tasapainossa keskenään, eikä kumpaakaan saa unohtaa. Nykypäivän individualistisessa ja vapautta korostavassa kulttuurissamme helposti unohdetaan rajojen asettaminen ja perinteisten arvojen välittäminen. Silti rajoja tarvitaan, eivätkä muun muassa kunnioitus, rehellisyys ja luottamus arvoina koskaan vanhene, kuten eräs kokenut opettaja haastattelussa totesi. Tasapainoisen kasvatuksen tuloksena voikin parhaimmillaan syntyä toisiaan kunnioittavia, rajansa tietäviä mutta silti vapaita yksilöitä.

Muutokset lähtevät yksilöistä, mutta tiettyjen arvojen ja asenteiden vallattua yhteiskunnallisen eetoksen on vaikea enää yksiselitteisesti sanoa, mistä tai kenestä tietyt tavat ovat lähteneet liikkeelle. Yhtenä opettajan auktoriteettia haastavana tekijänä on luonnollisesti laajempi yhteiskunnallinen muutos, joka murentaa perinteisiä arvoja ja auktoriteetteja asettaen ne kyseenalaisiksi. Muun muassa kulttuurinmuutos ja globaalistuminen ovat tällaisia tekijöitä. Mielenkiintoista on, että opettajan auktoriteettia pohtiessaan yksi haastateltava mainitsi myös sukupuolen vaikutuksen opettajan auktoriteettiasemaan. Käsitys liittyi vahvasti kulttuurien moninaistumiseen suomalaisissa kouluissa, joissa vieraiden kulttuurien edustus kasvaa jatkuvasti. Tämä taas voi osaltaan vaikuttaa etenkin naisopet-

tajien valmiuksiin saavuttaa auktoriteetti joidenkin kulttuurien poikaoppilaiden silmissä, sillä he tulevat kulttuureista, joissa on tavallisesti hyvin vahva maskuliinisen johtajuuden edustus. Niinpä he eivät ole tottuneet pitämään naisia auktoriteetteina. Tämä onkin huomionarvoinen ja mielenkiintoinen näkökulma, johon tulisi löytää jonkinlaisia konkreettisia ratkaisuja yhteisen toiminnan onnistumiseksi koulumaailmassa.

Myös vallalla olevat oppimiskäsitykset ottavat kantaa tiedon ja oppimisen luonteeseen sekä sisältävät monia tausta-arvoja ja -oletuksia, joiden pohjalta koulu ja opetus toimivat. Konstruktivistinen näkemys toteaa, että todellisuuden olemusta ei voida pohjimmiltaan ratkaista ja ihminen itse rakentaa tietonsa. Niinpä kaikki auktoriteetit, aina kaikkietävästä Jumalasta lähtien ovat konstruktivistisen ajattelutavan mukaan tavalla tai toisella ihmisen konstruoimaa ja itse luomaa. (Kalli 2005, 10.) Objektiivisen totuuden ja tiedon puuttuessa ei voida siis pitää ketään samanlaisena auktoriteettina, kuin menneinä vuosikymmeninä. Samalla murtuu myös opettajan perinteinen auktoriteetti.

Auktoriteetin murenemisesta puhuttaessa täytyy toisaalta myös aina ottaa kantaa siihen, millaiseksi auktoriteetti käsitetään ja mikä itse asiassa on murenemassa, kun näin sanotaan. Auktoriteetti sanana on viime aikoina pitkälti laiminlyöty. Tämä saattaa johtua käsitteen perinteisestä mieltämistavasta, jolloin auktoriteetti sanana liitetään liikaa autoritaarisuuteen, pelkoon ja rangaistusilmapiiriin. Demokratian ja ohjaavan, konstruktivistisen kasvatuksen aikakaudella tämä tuntuu ehkä vanhanaikaiselta ja vieraalta. (Valkonen 2006, 98.) Vaikka tähän vanhaan, kuriin perustuvaan auktoriteettiin ei ehkä halutakaan palata, voidaan silti nähdä, että auktoriteetti sinänsä ei ole muuttunut ja että sitä edelleen tarvitaan. Pohjimmiltaan auktoriteetissa on kyse vanhemman vaikutusvallasta, siitä, että häntä uskotaan ja että hänellä on vaikutusmahdollisuuksia lapsen käyttäytymiseen sekä käsityksiin (Steutel & Spiecker 2000, Valkosen 2006, 99 mukaan). Tätä auktoriteettia peräänkuulutetaan edelleen. Auktoriteetti itsessään tai sen tarve ei siis ole muuttunut, mutta uutta on se, minkä varaan sitä rakennetaan. (Valkonen 2006, 99.)

Silti tämänkin tutkimuksen haastatteluista kuultaa lävitse huoli yhteiskunnan ja koulun arvojen välisistä ristiriidoista, jotka osaltaan vaikeuttavat opettajan auktoriteettiaseman saavuttamista. Yhteiskunnassa vallalla olevat arvot ovat siis ristiriidassa koulun arvojen ja tavoitteiden kanssa. Yksi kuvasi ilmiötä kulttuurin muutoksella, yksi individualismin korostamisena, yksi kaikkien auktoriteettien purkamisena. Vaikka yhteiskunta monikulttuuristuu ja individualisoituu, koulujen on toimitettava tiettyjen yhteisten ja yhteisöllistenkin arvojen mukaan, jotta toiminta ylipäättään on mahdollista.

Moniäänisestä yhteiskunnasta huolimatta aikuisten ja kasvattajien tulisi löytää yhteisen tekemisen sävel, jossa tulevia yhteiskuntamme kansalaisia kasvatetaan yhdessä ja jossa toisen aikuisen osaamiseen ja hyväntahtoisuuteen luotetaan. Tämä yhteistyön puuttuminen näkyi huolena myös haastatteluaineistossani. Liian usein kasvatusalan ammattilaiset ja lasten vanhemmat ovat toisiaan

vastaan sen sijaan, että luotaisiin yhteisymmärryksessä tasapainoista pohjaa lapsen kasvulle. Koska nykypäivän suomalainenkin yhteiskunta toisintaa monia eri arvoja, asenteita ja kulttuureja, ei varmasti enää päästä takavuosien aikaiseen tilaan, jossa yhteiskuntaan sosiaalistaminen oli arvojen yhtenäisyyden vuoksi yksinkertaisempaa. Tämän ei silti tarvitse tarkoittaa sitä, ettemmekö voisi aikuisina ja kasvattajina pyrkiä yhteisymmärrykseen, jossa lapsen terveeseen kasvuun tähdätään yhdessä, ei erikseen. Aikuisten toimiminen yhdessä vahvistaa aikuisen auktoriteettiasemaa, joka taas oikein toteutettuna vahvistaa lapsen hyvinvointia ja tasapainoista kehitystä. Tutkimustuloksiani yhtään yksinkertaistamatta todettakoon, että edelleen on kyse perusasioista: rajoista ja rakkaudesta.

### ***7.3 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus***

Laadullisessa tutkimuksessa pyritään ilmiöiden ymmärtämiseen. Fenomenografinen tutkimusote pyrkii ymmärtämään ja kuvaamaan ihmisten käsityksiä jostakin ilmiöstä. Tämän ja tutkimuksen aineiston koon takia tulokset eivät ole suoraan yleistettävissä, mutta ne voivat silti antaa joitakin yleisempiä suuntaviivoja opettajien ja opiskelijoiden tavoista käsittää opettajan auktoriteetti. Tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että olen pyrkinyt tarkasti kuvaamaan jokaisen työvaiheen ja analyysin osion, jotta tekemästäni työstä rakentuisi mahdollisimman selkeä kuva lukijalle. Yksi tärkeä osa tutkimuksen luotettavuutta on aineiston hankinta ja siinä menettely. Fenomenografisessa tutkimuksessa luotettavuus pohjautuu aineiston sekä johtopäätösten validiteettiin. Tämä tarkoittaa sitä, että aineiston ja johtopäätösten tulee vastata tutkittavien ajatuksia ja samalla niillä tulee olla yhtymäkohdia aiempaan teoriaan. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 152.)

Aineiston hankinnan yhteydessä pidin huolta siitä, että käytäntöni noudattelivat luotettavaa tutkimuksen tekemisen tapaa. Haastattelupaikat oli etukäteen sovittu ja varmistettu rauhallisiksi ja keskeytyksettömiksi paikoiksi. Pyrin luomaan haastattelutilanteisiin rennon ilmapiirin ja aloitin haastattelun vasta, kun koin tilanteen sopivasti lämmenneeksi. Tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä lisää se, että kerroin kaikille haastateltaville tutkimuksen tarkoituksen ja tavat, joilla haastattelussa menetellään. Hyvää tutkimusetiikkaa noudatellen kaikille haastateltaville kerrottiin myös, että yksilöllisiä tietoja ei kirjoiteta valmiiseen raporttiin ja tunnistetiedot poistetaan heti aineiston analysointivaiheessa. Näin myös tehtiin.

Tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että olin valmistautunut haastatteluihin hyvin etukäteen ja minulle oli selvää, mistä asioista haluan saada tietoa haastateltavilta. Paikat ja ajankohdat haastatte-

luille olivat onnistuneet. Haastatteluista saamaani aineiston määrään saattoi vaikuttaa se, että aloittelevana tutkijana en aluksi pystynyt toimimaan niin joustavasti haastattelutilanteissa, kuin olisin toivonut. Mitä useamman haastattelun olin tehnyt, sitä joustavammaksi myös itse muutuin ja kykenin tarttumaan haastateltavien ajatuksiin ja esittämään syväluotaavampia jatkokysymyksiä. Aineistoa kertyi kaikesta huolimatta mielestäni varsin riittävästi pro gradu -tutkielman laajuutta ajatellen ja koin, että sain vastauksia asioihin, joita olin lähtenyt etsimäänkin.

On huomattava, että haastateltavien kanssa käytin vain yleisesti käsitettä ”auktoriteetti”, vaikka oman tutkimukseni näkökulmana toimii nimenomaan pedagoginen auktoriteetti. Tämä valinta perustui ajatukseen siitä, että pedagoginen auktoriteetti on hieman vieraampi termi, ja olisi voinut sekoittaa vastaajaa liikaa, mikäli hän ei olisi tuntenut käsitettä entuudestaan. Käsitteen käyttäminen olisi vaatinut ensin yhteisymmärryksen siitä, mitä sillä tarkoitetaan, joka taas olisi ollut omiaan rajoamaan vastauksia ja vaikuttamaan tuloksiin. Voidaan tietysti silti kysyä, muuttiko tämä tutkimukseen vastaamista jollakin tavalla. Toisaalta opettajan käyttämä auktoriteetti on tietyllä tavalla väistämättä pedagogista auktoriteettia, sillä hän toteuttaa sitä koulussa ja omaa ammatilliset sekä kasvatukselliset tavoitteet toimintansa taustalla. Niinpä voidaan nähdä, että käsitteiden käytön eroavuus ei ole tutkimuksen tulosten tai luotettavuuden kannalta merkittävä tekijä.

Yhtenä tutkimuksen tuloksiin vaikuttavana tekijänä voidaan pitää myös haastateltavien kokemuksen vaikutusta vastauksiin. Kokeneiden opettajien vastaukset olivat luonnollisesti jäsenyeneempiä, sillä he ovat uransa aikana joutuneet pohtimaan näitä asioita useaan otteeseen. Opiskelevat sen sijaan hakivat enemmän käsityksiään ja ilmaisutapojaan haastattelutilanteessa, ja voi olla, että heidän vastauksensa saattoi jossakin kohtaa jäädä omasta mielestään vaillinaiseksi, koska he eivät kyenneet tuomaan muotoutumassa ollutta käsitystä tarpeeksi jäsennellysti esille. Toisaalta yksi tämän tutkimuksen näkökulma oli pohtia urakehityksen vaikutusta auktoriteettikäsityksiin, ja niinpä tällainen kahden ryhmän haastattelu ja heidän käsitystensä vertailu osoittautuivat hyvin antoisaksi.

Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkijan on tiedostettava oma roolinsa suhteessa tutkimukseen ja sen tuloksiin. Tutkija on väistämättä osa tutkimusten tuloksia oman subjektiivisen maailmansa kautta, ja tutkija on teoreettisesti kietoutunut siihen prosessiin, jota hän on tutkimassa. Tällöin toinen tutkija voisi periaatteessa järjestää saman aineiston eri tavalla ja kategorisoida ilmiön eri tavoin. Niinpä fenomenografisen tutkimuksen luotettavuudessa on ennen kaikkea kyse sisäisen reliabiliteetin toteutumisesta. Tutkimusta ei välttämättä voida aivan sellaisenaan toistaa, eikä se ole tarpeenkaan. Sen sijaan ulkopuolisen henkilön olisi löydettävä tutkimuksesta ymmärrettäviä ja näkyviin kirjoitettuja tuloksia. (Niikko 2003, 39–41.) Omassa tutkimuksessani olen pyrkinyt kirjoittamaan kaiken niin selkeästi, että tämä sisäisen reliabiliteetin vaatimus täyttyisi.

Myös Ference Marton (1982, 5–6) pohtii julkaisussaan tutkijan paikkaa tulosten ja käsitysten löytymisessä. Hän toteaa, että fenomenografisessa tutkimuksessa pääideana on tutkia jotakin ilmiötä, esimerkiksi oppimista tutkimushenkilöiden näkökulmasta käsin ja hahmotella heidän kokemuksistaan nousevaa oppimistapahtuman rakennetta. Silti tutkimuksessa on väistämättä mukana myös vuoropuhelu tutkittavien käsitysten ja tutkijan ilmiötä koskevien ennakkokäsitysten kanssa. Tutkijan omat ennakkokäsitykset vaikuttavat luonnollisesti myös siihen, mitä tutkija havainnoi ja huomaa toisten kokemuksista. Tutkija ymmärtää näkemäänsä ja kuulemaansa suhteessa omiin ajatuksiinsa, mutta toisaalta tutkijan omatkin käsitykset muotoutuvat jatkuvasti suhteessa tutkimushenkilöiltä saatuun tutkimusmateriaaliin. Tätä vuoropuhelua käydään tutkimuksenteon aikana koko ajan, eikä niitä voida erottaa toisistaan. Tiedostettaessa tämä kietoutuneisuus voidaan ottaa huomioon ja sen ymmärtäminen voi lisätä tutkimuksen luotettavuutta. Myös tässä tutkimuksessa tiedostan, että tutkijana ja ihmisenä omistan oman kokemusmaailmani ja omat käsitykseni, jotka käyvät vuoropuhelua tutkimusaineiston kanssa.

Tutkimuksen teon aikana olen pyrkinyt tuomaan näkyväksi valintani ja perusteluni jokaisella päätöksenteon paikalla. Tietyllä tapaa laadullisessa tutkimuksessa keskeisin luotettavuuden kriteeri onkin tutkija itse sekä hänen rehellisyytensä ja arvioinnin kohteena hänen tekemänsä valinnat sekä niiden perustelu (Eskola & Suoranta 2000, Vilkan 2015, 196–197 mukaan). Olen pyrkinyt selvittämään sekä perustelemaan tutkimusaiheeni, sen tarpeellisuuden, tutkimusmenetelmän ja analyysin sekä tulokset läpinäkyvästi sekä rehellisesti.

## *7.4 Jatkotutkimusehdotukset*

Tätä tutkimusta tehdessäni ajauduin useaan otteeseen tienristeykseen, jossa jouduin päättäväisesti valitsemaan tien, joka noudatteli melko rajatun tutkimuksenteon reittiä. Toisin sanoen löysin aineistostani useita kiinnostavia polkuja, joille olisi ollut mielenkiintoista lähteä ja joista olisin löytänyt uusia tutkimuksen aiheita. Paljon kiinnostavaa aineistoa jäi tämän työn ulkopuolelle tutkimuksen koon ja aikarajoitusten takia. Joka tapauksessa tutkimuksen teon aikana syntyi useita ajatuksia jatkotutkimusta ajatellen. Jatkotutkimuksessa voitaisiin analysoida konstruktivistista oppimiskäsitystä tarkemmin ja kuulla opettajien käsityksiä vahvemmin siitä. Lisäksi voitaisiin tutkia pedagogisen auktoriteetin rakentumista laajemmin sekä sitä, miten opettajan ammattitaidon ja kokemuksen kehittyessä myös auktoriteetti ja ryhmänhallintakeinot kehittyvät. Olisi myös mielenkiintoista keskittyä siihen, eroavatko auktoriteettikäsitykset esimerkiksi alkuopetuksen ja yläkoulun opettajien kes-

ken tai miten auktoriteetin saavuttaminen käytännössä eroaa pienten oppilaiden ja vanhempien oppilaiden luokissa. Kiinnostavaa olisi myös kuulla opettajien käsityksiä auktoriteetin murenemisen taustasyistä ja siitä, millainen paikka opettajan auktoriteetilla on laajemmasta, yhteiskunnallisesta näkökulmasta katseltuna. Yksi tutkimushenkilöistä toi esiin myös sukupuolen vaikutuksen ja kulttuurierojen merkityksen auktoriteettisuhteen syntymisessä. Auktoriteetin tutkiminen näistä näkökulmista käsin olisi paitsi kiinnostavaa, myös ajankohtaista.

Auktoriteetti on asia, jonka jokainen opettaja joutuu kohtaamaan ja käsittelemään, ja usein teema nousee esille ensimmäisten joukossa työelämää astuttaessa. Samalla kysymyksessä on hyvin monitahoinen ja hankalakin ilmiö, jolloin opettajan teorianäkemys ja käytännön toiminta eivät välttämättä aina kohtaa, ja auktoriteetin saavuttaminen oppilaiden edessä hankaloituu. Nykykeskustelujen pohjalta katsottuna aihe on myös ajankohtainen. Opettajan auktoriteettiasemalla sekä johtajuudella on laajoja ja kauaskantoisia seurauksia aina oppilaiden ja opettajan hyvinvoinnista oppimistuloksiin sekä oppilaiden koulumenestykseen saakka. Auktoriteetin merkitystä kasvatustilanteessa ei tulisi aliarvioida, ja oma tutkimukseni asettuukin lukuisten samankaltaiseen johtopäätökseen päätyvien tutkimusten jatkoksi. Kyseessä on ilmiö, jota voitaisiin tutkia jatkuvasti enemmän ja jonka tarpeellisuutta olisi hyödyllistä pitää esillä julkisessa keskustelussa.

## 8 LÄHTEET

Aho, I. 2011. Mikä tekee opettajasta selviytyjän? Tampereen yliopisto.

Baumann, C. & Krskova, H. 2016. School discipline, school uniforms and academic performance. *International Journal of Educational Management* 30:6, s. 1003–1029.

Baumrind, D. 1966. Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development* 37:4, s. 887–907.

Baumrind, D. 1991. The Influence of Parenting Style on Adolescent Competence and Substance Use. *Journal of Early Adolescence* 11:1, s. 56–95.

Blomberg, S. 2008. Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Helsingin yliopisto.

Cleve, Z. J. 1886. Koulujen kasvatusoppi. Helsinki: Edlund.

Danforth, S. & Smith, T. J. 2005. Engaging troubling students. A constructivist approach. Thousand Oaks, California: Corwin Press.

Dilekli, Y. & Tezci, E. 2016. The relationship among teachers' classroom practices for teaching skills, teachers' self-efficacy towards teaching thinking skills and teachers' teaching styles. *Thinking Skills and Creativity* 21. s. 144–151.

Eväsoja, H. & Keskinen, S. 2005. Opettaja auktoriteettina ja vallan käyttäjänä. Teoksessa: S. Keskinen (toim.) *Valta, kilpailu ja kiusaaminen opettajan työssä*. Helsinki: Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö. s. 12–65.

Fosnot, C.T. 2005. Constructivism Revisited: Implications and Reflections. *The Constructivist* 16:1.

Fosnot, C.T. & Perry, R. S. 2004. Constructivism: A Psychological Theory of Learning. Teoksessa: C. T. Fosnot (toim.) Constructivism. Theory, Perspectives, and Practice. New York: Teacher College Press. s.8–38.

Gale, X. L. 1996. Teachers, Discourses, and Authority in the Postmodern Composition Classroom. Albany: State University of New York Press.

Glaserfeld, E. 2004. Introduction: Aspects of Constructivism. Teoksessa: C. T. Fosnot (toim.) Constructivism. Theory, Perspectives, and Practice. New York: Teacher College Press. s.3–7.

Gordon, M. 2009. The misuses and effective uses of constructivist teaching. Teachers and Teaching: theory and practice 15:6, s. 737–746.

Grasha, A.F. 1994. A Matter of Style: The Teacher as Expert, Formal Authority, Personal Model, Facilitator, and Delegator. College Teaching 42:4, s. 142–149.

Haavio, M. 1969. Opettajapersoonallisuus. Jyväskylä: Gummerus.

Harjunen, E. 2002. Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 10.

Harjunen, E. 2009. How do teachers view their own pedagogical authority? Teachers and Teaching 15:1, s. 109–129.

Harjunen, E. 2010. Pisasta tulevaisuuden haasteisiin. Teoksessa: J. Kauranne (toim.) Ajankohtainen Uno Cygnaeus: Uno Cygnaeuksen juhlavuosi 2010. Suomen kouluhistoriallinen seura. Koulu ja menneisyys: Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja; painos 48. s. 258–287.

Harjunen, E. 2011a. Kuka täällä määrää: minä, sinä vai me yhdessä? Teoksessa: T. Jantunen & E. Ojanen (toim.) Sydämen sivistys. Kasvatuksen ytimessä. Helsinki: Aurinko Kustannus. s. 195–213.

Harjunen, E. 2011b. Student's Consent to a Teacher's Pedagogical Authority. Scandinavian Journal of Educational Research, 55:4, s. 403–424.



Harjunen, E. & Tainio, L. 2005. Pedagogisen auktoriteetin rakentuminen luokkahuoneen vuorovai-  
kutuksessa. Opettajan näkemykset ja tuntikäytännöt kahden metodin valossa. *Kasvatus* 3, s. 172–  
186.

Heikkinen, H.L.T., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta.  
*Kasvatus* 36:5, s. 340-354.

Herman, P. & Gomez, L. M. 2009. Taking Guided Learning Theory to School: Reconciling the  
Cognitive, Motivational and Social Contexts of Instruction. Teoksessa: S. Tobias & T. M. Duffy  
(toim.) *Constructivist Instruction. Success or Failure?* New York: Routledge.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Hel-  
sinki: Yliopistopaino.

Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustie-  
teissä. *Kasvatus* 37:2, s. 162–173.

Hytönen, J. 2007. Lapsikeskeisen kasvatuksen ydinkysymyksiä. Helsinki: WSOY.

Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus feno-  
menografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Opetuksen  
perusteita ja käytänteitä 21.

Järvinen, M-L. 2011. Konstruktivistinen oppimiskäsitys opettajan pedagogisena työvälineenä al-  
kuopetuksessa. Näkökulmia muutokseen. Tampereen yliopisto.

Kakkori, L. & Huttunen, R. 2014. Onko opettaja oppilaiden ystävä? - Pedagogisen ystävyyden idea.  
*Kasvatus* 45:4, s. 373–379.

Kalli, P. 2005. Johdanto. Teoksessa: P. Kalli & A. Malinen (toim.) *Konstruktivismi ja realismi*.  
Vantaa: Aikuiskasvatuksen 45. vuosikirja. s. 9–19.

- Koski-Heikkinen, A. 2014. Ammatillisen opettajan identiteetti ja auktoriteetti. Ammatilliset opettajat ja opiskelijat ideaalia ammatillista opettajuutta etsimässä. Lapin yliopisto.
- Laine, K. 2000. Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana. Jyväskylän yliopisto.
- Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatustajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. Jyväskylän yliopisto.
- Marton, F. 1982. Towards a phenomenography of learning. 3. Experience and conceptualization. University of Göteborg. Department of Education 8.
- Marton, F. 1988. Phenomenography: A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. Teoksessa: R. Sherman & R. Webb (toim.) Qualitative Research in Education: Focus and Methods. s.141–161.
- Marton, F. 2015. Necessary Conditions of Learning. New York and London: Routledge.
- Marton, F. & Booth, S. 1997. Learning and awareness. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Meri, M. 1998. Ole oma itsesi. Reseptologinen näkökulma hyvään opetukseen. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 194.
- Metsämuuronen, J. 2006. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: Methelp.
- Muhonen, H., Vasalampi, K., Poikkeus, A-M., Rasku-Puttonen, H. & Lerkkanen, M-K. 2016. Lämmin opettaja-oppilassuhde edistää kouluun sitoutumista. Kasvatus 47: 2, s. 112–124.
- Määttä, K. & Uusiautti, S. 2012. Pedagoginen auktoriteetti ja pedagoginen rakkaus- yhdessä vai vastakkain? International Journal of Schooling 8:1, s. 21–39
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 85.

- Nordgren, R. 2003. My development as a Constructivist Teacher. Teoksessa A. Shapiro (toim.) Case Studies in Constructivist Leadership and Teaching. Lanham, Maryland and Oxford: The Scarecrow Press s. 49–57.
- Norrena, J. 2013. Opettaja tulevaisuuden taitojen edistäjänä. “Jos haluat opettaa noita taitoja, sinun on ensin hallittava ne itse”. Jyväskylän yliopisto.
- Nuutinen, P. Opettajat vallassa ja vallan alla. 2001. Teoksessa J. Enkenberg, P. Väisänen & E. Savolainen (toim.) Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta. Joensuun yliopisto.
- Ojakangas, M. 1998. Lapsuus ja auktoriteetti. Pedagogisen vallan historia Snellmannista Koskenniemeen. Tutkijaliiton julkaisu 85. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Ojakangas, M. 2001. Pietas- kasvatuksen mahdollisuus. Helsinki: Summa.
- Opdenakker, M-C. & Van Damme, J. 2006. Teacher characteristics and teaching styles as effectiveness enhancing factors of classroom practice. Teaching and Teacher Education 22, s. 1–21.
- Opettaja-lehti. 18.11.2016. Pääkirjoitus. Lain nimessä. s. 3
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.
- Puolimatka, T. 1997. Opetusta vai indoktrinaatiota? Valta ja manipulaatio opetuksessa. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin. Helsinki: Tammi.
- Puolimatka, T. 2010. Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia. Hämeenlinna: Karisto
- Raelin, J.A. 2006. Taking the Charisma Out: Teaching as Facilitation. Organization Management Journal 3:1, s. 4–12.

- Rantala, T. & Keskinen, S. 2005. Ei meidän koulussa...eihän? Opettajat oppilaiden kiusaamina. Teoksessa: S. Keskinen (toim.) Valta, kilpailu ja kiusaaminen opettajan työssä. Helsinki: Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö. s. 120–160.
- Rauste- von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.
- Rissanen, R. 2006. Fenomenografia. Luku 5.1. kokonaisuudesta A. Saaranen- Kauppinen & A. Puusniekka. 2006. KvaliMOTV- Menetelmäopetuksen tietovaranto (verkkojulkaisu). Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/> Viitattu 25.10.2017.
- Salo, M. 2004. Kasvatuksellinen realiteettiperiaate. Välitätkö auktoriteettia vai väärää syyllisyyttä? Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellisen laitoksen tutkimuksia 194.
- Siljander, P. 2014. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Peruskäsitteet ja pääsuuntaukset. Vastapaino: Tampere.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tirri, K. & Puolimatka, T. 2000 Teacher Authority in Schools: a case study from Finland. Journal of Education for Teaching 26: 2, s. 157–165.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Edustavuus. Luku 6.2.4 kokonaisuudesta A. Saaranen-Kauppinen & A. Puusniekka. 2006. KvaliMOTV- Menetelmäopetuksen tietovaranto (verkkojulkaisu). Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/> Viitattu 29.11.2017.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tampere: Kirjayhtymä.

Tynjälä, P., Heikkinen, L.T. & Huttunen, R. 2005. Konstruktivistinen oppimiskäsitys oppimisen ohjaamisen perustana. Teoksessa: P. Kalli & A. Malinen (toim.) Konstruktivismi ja realismi. Vantaa: Aikuiskasvatuksen 45. vuosikirja. s.20–48.

Uljens, M. 1989. Fenomenografi – forskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.

Valkonen, L. 2006. Millainen on hyvä äiti tai isä? Viides- ja kuudesluokkalaisten lasten vanhemmuuskäsitykset. Jyväskylän yliopisto.

Varto, J. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Metodologia tutkii menetelmien perusteita ja oletuksia. Verkossa: [http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto\\_laadullisen\\_tutkimuksen\\_metodologia.pdf](http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf) Viitattu 9.11.2017

Verene, D. P. 1999. Two letters on Pedagogy. The Journal of Aesthetic Education 33:2, s. 19–32.

Vikainen, I. 1984. Pedagoginen auktoriteetti. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisu-sarja B:13.

Vilkkä, H. 2015. Tutki ja kehitä. Jyväskylä: PS-kustannus.

Vuorikoski, M. 2003. Opettajan yhteiskunnallinen valta ja vastuu. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari (toim.) Opettajan vaiettu valta. Vastapaino: Tampere. s. 17–48.

Värri, V-M. 2004. Hyvä kasvatus- kavatus hyvään. Dialogisen kasvatuksen tarkastelu erityisesti vanhemmuuden näkökulmasta. Tampere: Tampereen yliopistopaino.

Walker, J. 2008. Looking at Teacher Practices Trough the Lens of Parenting Style. The Journal of Experimental Education 76:2, s. 218–240.

Zieche, T. 1991. Uusi nuorisio. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Ilm. 1982 osana teosta Plädoyer für ungewöhnliches Lernen. Suomentaneet R, Sironen & J, Tuormaa. Tampere: Vastapaino.

## **Haastatteluteemat ja -kysymykset**

### **Taustatiedot:**

- Ikä
- Työkokemus vuosina / opiskeluvuosi
- Tämän hetkinen koulu (opettajat)
- Luokka-aste (opettajat)

### **Haastattelu:**

1. Opettajan auktoriteetti
  - a. Mistä asioista opettajan auktoriteetti mielestäsi koostuu?
  - b. Millainen on hyvä opettaja?
  - c. Miten opettajan ammattitaito liittyy auktoriteettiin ja sen saavuttamiseen?
  - d. Miten opettaja voi kehittää omaa auktoriteettiaan? Miten se on kehittynyt?
2. Opettajan ja oppilaan hyvä vuorovaikutussuhde
  - a. Millainen on mielestäsi hyvä opettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhde?
  - b. Miten opettaja voi ansaita oppilaiden luottamuksen? Tarvitseeko sitä ansaita?
3. Työrauha & ilmapiiri luokassa
  - a. Miten ylläpidät työrauhaa omassa (tulevassa) luokassasi?
  - b. Mitkä keinot ovat toimivia, mitkä eivät?
  - c. Miten opettajan auktoriteetti liittyy työrauhaan?
  - d. Millaisia keinoja sinulla on kohdata oppilas, joka ei tottele?
4. Opettajana opetustilanteessa
  - a. Kuvaile millainen on onnistunut oppitunti vuorovaikutustilanteiden kannalta?
  - b. Entä epäonnistunut?
  - c. Millainen on opettajan rooli oppimistilanteessa?
  - d. Millainen on roolisi oppilaan opiskelumotivaatiossa?
5. Auktoriteetti nykypäivän koulussa
  - a. Mihin opettajan auktoriteettia tarvitaan, vai tarvitaanko sitä?

- b. Onko opettajan auktoriteettiasema muuttunut jotenkin opettajavuosisi aikana?  
**(kokeneet opettajat)**
- c. Miten olet ilmentänyt auktoriteettiasi opetusharjoitteluissasi? **(opiskelijat)**
- d. Mistä johtuvat viime aikojen keskustelut opettajan auktoriteetin murenemisesta?

Haluatko vielä vapaasti kertoa jotakin opettajan auktoriteettiin liittyen?